

Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen (toim.)

UUSI TAIDE KASVATUS LIIKE

Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen (toim.)
Uusi taidekasvatusliike

Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen (toim.)

UUSI TAIDE KASVATUS LIIKE

Aalto-yliopiston julkaisusarja
TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI 6/2014

Aalto-yliopiston taiteiden ja
suunnittelun korkeakoulu
Aalto ARTS Books
Helsinki
books.aalto.fi

© Kirjoittajat
Graafinen suunnittelu:
Pauliina Nykänen

Paperi: Colorit 270g ja 80g,
Munken Lynx 100g

ISBN 978-952-60-5965-5 (painettu)
ISBN 978-952-60-5966-2 (pdf)

ISSN-L 1799-4837
ISSN 1799-4837 (painettu)
ISSN 1799-4845 (pdf)

Unigrafia Oy
Helsinki
2014

Sisältö

7	Toimittajilta	123	<i>Jouni Kiiskinen</i> Taidon kohta – Pohdintoja koulusta ja ihmiseksi tulemisesta Touko Voutilaisen ajatusten kanssa
9	<i>Juha Varto</i> Johdanto		
29	<i>Alma Muukka-Marjovuori</i> Lilli Törnudd ja koulun taidekasvatus	141	<i>Leena Valkeapää</i> Nils-Aslak Valkeapään taiteen maisemissa
45	<i>Taneli Tuovinen</i> Taide ennen taidetta sellaisena kuin sen tunnettiin – Yrjö Hirnin matkassa taiteen alkulähteille	155	Lähdeluettelo
65	<i>Soile Niiniskorpi</i> Kuvittelun kirkastama todellisuus – Opetuksen estetiikkaa ja tyyliä Juho A. Hollon tapaan		
85	<i>Elina Heikkilä</i> Kuvataide ja kuvataide sekä Juho Hollon ajatuksia mielikuvituksen kasvattamisesta		
105	<i>Minna Haveri</i> Ihmisarvoinen taide – Erityistaidekasvatus ja osallisuuden kulttuuri Lauri Rauhalan ajattelun valossa		

Toimittajilta

Miksi uusi taidekasvatuliike? Ryhmä taidekasvatuksen alan tutkijoita on halunnut ajatella taidekasvatusta radikaalimmin kuin vain seuraavaan kasvatus- tai koulutuspoliittiseen haasteeseen vastaamisena. Yhteistyön ensimmäisenä hedelmänä on syntynyt käsillä oleva artikkelikokoelma. Tänä päivänä kasvavat ihmiset toimivat ja vaikuttavat yhteiskunnassamme vielä tämän vuosisadan lopulla, siksi tärkeämpää kuin oppia juuri nyt tarpeellisilta näyttäviä tietoja ja taitoja on suhtautumistapa, joka tekee mahdolliseksi jatkuvan uuden omaksumisen oman toiminnan osana. Tavoitteena on saada mukaan kaikki taidekasvattajat myös niillä yhteiskunnan alueilla, joissa ei ole koulujärjestelmän puitteita ja pakkoa, esimerkiksi kuvataidekouluissa, musiikki-, teatteri- ja tanssioppilaitoksissa, museoissa sekä hyvinvointipalveluiden ja viihteen keskellä. Koululla on kuitenkin erityisasema. Siellä kaikilla on mahdollisuus päästä osalliseksi taidekasvatuksesta, mikä vaikuttaa heissä aikuisenakin.

Julkaisun artikkeleista vastaa seitsemän tutkijaa, joiden kaikkien tausta on kuvataidekasvatuksessa. Lisäksi mukana on kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varton kirjoittama johdanto. Tekstejä ovat innoittaneet tärkeät, mutta vähemmän tutkitut suomalaiset ajattelijat. Kukin kirjoittaja tuo keskusteluun omalle tutkimukselleen tärkeän keskustelukumppanin: Lilli Törnudd (1862–1929), Yrjö Hirn (1870–1952), Juho Hollo (1885–1967), Lauri Rauhala (1914–), Touko Voutilainen (1918–1991) ja Nils-Aslak Valkeapää (1943–2001). Niin tulevaisuuteen suuntautuminen kuin monipuolistuva kansainvälinen yhteistyö taidekasvatuksen alalla antavat syitä nostaa paremmin esille oman tradition edut, puutteet ja erityisyydet. Historiaamme uudelleen ajattelemalla ymmärrämme paremmin nykyisyyttä ja uutta, joka tässä on mahdollista.

Toivomme, että lukijalle avautuu tekstien erilaisista lähtökohdista huolimatta ymmärrystä ajattelun yhteyksistä ja toisiaan sivuavista teemoista. Jokainen puheenvuoro lähestyy omalla tavallaan alamme keskeistä kysymystä siitä, kuinka ihmisenä olemisen ehdot näkyvät taidekasvatuksessa ja kuinka yhteiskunnan muutoksen paljastamia ilmiöitä voidaan tarkastella juuri taidekasvatuksellisinä. Näemme julkaisun tekstit alkuina ajattelulle, keskustelulle – liikkeelle.

Johdanto

Taustaa ja menneitä toimia

Suomalaisen taidekasvatuksen kehitystä ja syitä on tarkasteltu Pirkko Pohjakallion tutkimuksessa *Miksi kuvista?* Pohjakallio esitti, kuinka tavat selittää, tulkita ja kuvailla taidekasvatuksen syitä ovat seuranneet yhteiskunnan muutoksia, koulutuspolitiikan kohtauksia ja kasvatusajattelun muoteja. Tämä kehitys on ollut jokseenkin poukkoilevaa mutta yhtä kaikki se on ottanut aina huomioon Ajan Hengen, tavalla tai toisella. Kuten koulutuspolitiikka yleensä, myös taidekasvatuksen perustelut ovat olleet usein sattumanvaraisia ja joskus harvoin tarkasti ajattelun ja perustellun argumentin seurauksia. Pohjakallio ei katso, että suomalainen taidekasvatus olisi erityisen johdonmukaista tai tukeutuisi erityisesti taitteen tai taidon perusteisiin; keskustelu on osoittanut useimmiten, kuinka taidetta ja kasvatusta voidaan käyttää välineenä johonkin aivan muuhun.

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kansainvälinen yhteistyö muiden maiden yliopistoissa annettavan taidekasvatuksen opettajakoulutuksen kanssa on avannut silmiä uudella tavalla. Suomalaiset ovat olleet mukana kansainvälisessä alan järjestössä *International Society for Education Through Art* (InSEA), jossa opettajankouluttajat ovat voineet keskustella erilaisista kansallisista käytännöistä ja jakaa parhaita käytäntöjä myös yhteisissä hankkeissa, joissa eri maista tulevat alan opettajat ja opiskelijat ovat tervitelleet hyvin käytännöllisesti toisten maiden oppilaita kouluissa. Tämä on ollut hyvä lisä ymmärrykseen, sillä alan käytännöt

ovat hyvin erilaisia eri maissa. Itämeren alueellakin erot ovat huomattavat, kun (usein poliittisista syistä) painotukset ovat joko kasvatuksessa, kuvanluvussa, semiotiikassa, visuaalisen kulttuurin analyysissä tai piirustuksen taidossa.

Nämä erot selittyvät riittävästi kansallisilla historioilla ja niistä syntyneillä poliittisilla tarpeilla. Useilla mailla juuri taide ja siihen liittyvä kasvatusta (ja indoktrinaatio) ovat kansallisen identiteetin perusjalka; mitä vaikeammin saavutettuja kansallinen identiteetti ja valtiollinen itsenäisyys ovat olleet, sitä vahvemmin juuri nämä tekijät yhä näkyvät myös taidekasvatuksen tavoitteissa ja käytännöissä. Toisaalta myös puhtaasti nykyaikaan liittyvät syyt eriyttävät: valtioiden koulutuspoliittiset tavoitteet ja asenteet kuvastuvat taiteen asemaan kouluissa, joista pyritään otamaan kaikki hyöty irti. Uusliberaali kapitalismi osaa hyödyntää monin tavoin myös koulutuspolitiikkaa, ja esimerkiksi semiokapitalismina se keskittyy kaikenlaisen ilmaisun ja puhunnan muotojen tarkkaan kontrolloimiseen, jolloin myös taide eri tavoin asettuu veturiksi vetämään elämänaloja, joilla se ei ehkä edes päde.

Joka tapauksessa kansainvälinen yhteistyö on osoittanut suomalaisen taidekasvatuksen selvän identiteetin, korkean tason ja hyvän perustan, joista jälkimmäinen on tosin kärsinyt aika lailla 2010-luvun politiikkojen teoista. Korkea taso on tarkoittanut, että koulun kuvataiteen opettajat ovat maistereita, mikä ei monessakaan maassa ole käytäntö. Samoin alan vilkas tutkimustoiminta on nostanut suomalaisen taidekasvatusta aivan uudelle reflektiotasolle: suomalainen taidekasvattaja osaa selittää, miksi hän toimii kuten toimii, ja osallistuu samalla vaikeaan kuvioon, jossa taito kääntyy sanoiksi.

Toisaalta suomalaisessa taidekasvatuksessa on myös yksittäisiä teemoja, jotka ovat ainutlaatuisia, kuten Meri-Helga Manterén luoma *taideperustainen ympäristökasvatus*, jolla kehittäjä toi ympäristökasvatusta luontevaksi osaksi koulua jo ennen yleisen ympäristöherännäisyyden aikaa. Tämä teema on sittemmin saanut tutkimusapua, kehittäjiä ja aiheen laventajia ulkomailta, viimeksi Jan van Boeckelin, joka esitti aiheesta uuden sukupolven version. Mirja Hiltunen ja Timo Jokela ovat esittäneet oman, pohjoisen Suomen näkökulman taiteen ja ympäristön yhteiseen diskurssiin, mikä on saanut vastakaikua koko pohjoisella alueella Suomesta Japaniin, Kanadaan ja Grönlantiin.

Kansainvälisen yhteistyön tiivistyessä on käynyt ilmeiseksi, että suomalaisten on pohdittava menneisyyttään paremmin, ehkä enimmäkseen juuri niitä *pedagogisia ohjelmia*, joilla Suomi on rakennettu nykyisen kalta-

seksi melko yksiläatuisiksi maaksi, jossa alueiden erot koko ajan pienevät ja jopa puhekieli helsinkiläistyy. Tapaamme sanoa, että Talvisota yhdisti suomalaiset, mutta sitä edelsi ja rinnalla kulki kulttuurinen projekti, jonka tarkoituksena oli saada kaikki myöntämään, että suomalaisuutta kuvaavat tietyt teokset ja niiden tekijät. Tätä projektia ajettiin läpi jopa senkin uhalla, että monet taiteilijat joutuivat sivuraiteille, kun he eivät vastanneet projektin tarpeita; modernismi tulo Suomeen viivästyi lähes 50 vuotta, kun kansallinen pedagoginen ohjelma piti meidät Kultakaudessa.

Kultakausi oli tietenkin tärkeä, koska se osoitti, kuinka korkeatasoista taidetta suomalaiset taiteilijat tekivät maassa, joka ei koskaan ollut ollut itsenäinen ja jonka kieltä ei joko osattu tai saatu käyttää. Tähän pedagogiseen ohjelmaan liittyi kansallishyveiden esille nostaminen, ja opimme, että suomalaiset ovat rehellisiä, rohkeita, työteläitä ja rauhallisia. Tämä myös perusti monet kasvatuksen arvot, kun hitaudesta, arvokkuudesta ja vaikenemisesta tuli edellisten sovelluksia elämään: leikkisyys, iloittelu, sarkasmi ja nokkeluus eivät koskaan rantautuneet Suomeen tai kasvatukseen. Vasta viime vuosikymmenet ovat antaneet luvan pitää hauskaa, jopa Aleksis Kiven kanssa.

Pisa-seurannat ja niissä esille tulleet myönteiset ja joskus kriittiset piirteet ovat muuttaneet ajatuksiamme enemmän kuin omat lähtökohtamme. Pisa-seurannoissa on kyse vertaisarvioinneista, joissa vertaillaan eri maiden koulujen oppimistuloksia ja yleistä kasvatuksellista ilmapiiriä, tekijöinä alan asiantuntijat monista maista. Osittain on kyse hallinnollisesta tarkastelusta (kasvatuksen ja koulutuksen ehtojen paljastamisesta), osin oppisisältöjen omaksumisvalmiuden selvittämisestä. Olemme selvästi lopettaneet kansallisen pedagogisen ohjelman seuraamisen ja sen sijaan olemme nyt eurooppalaisessa koulutustodellisuudessa, ainakin sen verran kuin se on mahdollista. Euroopassa erot pohjoisen ja etelän välillä ovat suuret, varsinkin ääneen lausumattomien arvostusten ja asetusten tasoilla; arvot eivät niinkään vaihtelee mutta niiden käytännölliset tulkinnot, jotka ohjaavat opettajan työtä, vanhempien odotuksia ja oppilaiden vastaanottoa, ovat hyvin erilaiset.

Pisa-arvioinnit antavat erilaisia tuloksia kunakin vuonna, eivätkä muutokset varmaankaan ole yhtä suuria todellisuudessa kuin ne ovat numeroina tai sijoituksina. Suomen sijoitus on ollut aina juuri niin hyvä, että Suomi on ollut mallimaa. Mallimaassa voidaan olla tyytyväisiä ja myös käyttää kansallisessa politiikassa arviointien tuloksia aseena, kuten koulutuksen muutoksia koskevassa keskustelussa, jossa ihmetellään, miksi pitäisi muuttaa jotakin, kun tulokset ovat ensiluokkaisia. Tämä ajat-

telu tarkoittaa tietenkin uudenlaista ohjelmaa, jossa olemme antaneet arvioinnin ulkopuolisille ja siksi luopuneet etsimästä yhä uusia tapoja saada uudet sukupolvet oppimaan.

Koulutuspolitiikassa olemme joka tapauksessa aivan uudessa tilanteessa: avoimet oppimisjärjestelmät ja -sisällöt tukeutuvat digitaaliseen kulttuuriin, jonka todellisia vaikutuksia kukaan ennen 2000-lukua syntynyt ei luultavasti osaa arvioida mutta osaa arvata. Erityisesti taiteessa välineet ovat demokratisoituneet siinä määrin, että aiemmin vain rahan takaa saattoi kuvitella tekevänsä sellaista, mikä on nyt mahdollista jokaiselle. Mutta postmodernin hitaassa rantautumisessa myös ideat, ajattelu ja vapaus ovat aivan uusia ilmiöitä ja näiden tukemana riippumattomuus laitoksista ja rahavirroista on muuttanut arvoja. Nuori sukupolvi uskalltaa, ei pelkää, luottaa itseensä ja vertaisiinsa sekä toimii.

Taidekasvatuksessa tämä haastaa lähes kaikki menetelmät, joita edellinen sukupolvi ehti kehittää, kun se ei aavistanut tulevaa muutosta. Jokainen didaktinen idea murenee jo kirjoitusvaiheessa, kun taidekasvatuksen merkitysyhteys käsitteellistyi ja eräällä tavalla yksinkertaistui: taide on nyt selvemmin toimintaa aistikokemusten alueella ja sen tietämistä. Edellisten sukupolvien tekoihin ei kannata edes viitata, koska ne ovat niin täydellisesti menneitä, aivan eri todellisuudessa ja vailla todellista valtaa tässä todellisuudessa. Hylkäämisen ja muuttumisen vauhti on yllättänyt monet didaktikot housut nilkoissa, kun juuri oli saamassa valmiiksi ohjeita, kuinka taidekasvatuksessa pitäisi tehdä sitä tai tätä.

Tämä kahtalainen tilanne – kansallisen ohjelman mureneminen uudessa ilmapiirissä, jota luonnehtii muiden muassa postmoderni, ja kansainvälisen vertailun tuomat ruusut ja risut, siis itsetuntemus – on omiaan esittämään vaatimuksen, että nyt on saatava kiinni kehityksestä sen verran, että kehitystä voi tietoisesti ohjata. Ohjaaminen voi olla lähinnä ylätasoinen toimi. Itse toiminnot ja teot muuttuvat milloin hitaasti, milloin nopeasti, mutta usein niitä voi muuttaa jo muuttamalla keskustelun kontekstia. Kyse on joka tapauksessa ideoista, ajattelemisesta ja tavoitteiden asettamisesta, siis strategisesta tasosta, jossa kehitellään myös taktiikoita, joilla käytännön muutokset ja niiden arvioiminen voidaan toteuttaa sujuvasti, vailla väkivaltaa tai äkkinäisiä törmäyksiä. Useimmat toimijat toimivat erittäin hyvin, mutta kaikki se olisi hyvä saada sanotuksi.

Pinnan alla ja päällä, koko kulttuurissa, on tapahtunut suurempia muutoksia kuin ensikatsomalta voi havaita. Nuorten ja lasten maailma on karrannut monessa mielessä aikuisten käsistä, ei ainoastaan hyvinvoinnin, internetin, digitaalisten välineiden vuoksi vaan koko arvomaailman ja poliittisen ilmapiirin vuoksi. Vaikka Suomen Eduskunta käykin arvoista, perheestä, rajoituksista sekä kielestä ja uskonnosta absurdeja keskusteluita, jotka ovat kuin 1930-luvulta, Suomen nuoriso elää jo aikaa, jossa tällaisilla instituutioilla ei ole kummempaa merkitystä: vapaan tiedonvälityksen, kansainvälisen todellisuuden ja yksilökulttuurin aika on jo todellistunut. Lapsuus ei loppunut, vaikka arvostetut mutta eksyneet tutkijat niin väittivät, päinvastoin, lapsuus on taas kerran muuta kuin aikuisten pelimaailma; nuorten maailma kokee kitkaa aikuisiin päin uudella tavalla, kun omaa elämää voi yhä helpommin toteuttaa piilossa aikuisten katseilta tai ymmärrykseltä.

Päinvastoin kuin useat keski-ikäiset tutkijat toivovat, tässä uudessa tilanteessa on jotakin pysyvästi uutta, rakenteellista uutta, joka vaatii uusia ajatuksia. Nuoret ovat kehittäneet strategioita ja taktiikoita, joissa ei ole mitään edellisten sukupolvien ahdistuksesta, häpeästä ja nöyryydestä: suurempaa koettelemista, tekemistä ja toimintaa, joiden kautta he ottavat kiinni maailman sellaisena kuin se heille suoraan antautuu. He eivät kaipaa suodatusta tai tulkintaa, joka aiemmin oli vanhempien ja koulun tehtävä, ”hyvin toimitettujen” lehtien tehtävä ja yleensä erilaisten auktoriteettien (arkkipiispa, professori, presidentti) pöyhöttynyttä viisautta.

Uusi taidekasvatusliike on eräällä tavalla samassa tilanteessa kuin Juho Aukusti Hollo vuonna 1918, kun hän tahtoi Suomeen opetusta ja koulutusta, joka ottaa todesta lapsen ja nuoren todellisuuden ja kuvittelukyvyn. Hollolle kuvittelukyky ei ollut lapsuuden vapautta ja holtiton tila vaan jokaisen ihmistaimen pyrkimystä ymmärtää, missä kasvaa ja minne tähdätä. Todellisuus rakentui samoista tekijöistä kuin kuvitteluakin, ja lapsen ja nuoren erityinen taito on yhtäaikaan pitää kumpaakin esillä, jolloin kuvittelulla koetteleminen vie eteenpäin todellisuuden ymmärtämistä, joka muuten olisi liian massiivinen kumppani. Vakiintuneet kulttuurin muodot eivät tue lapsen ja nuoren kasvamista samalla dynaamisella voimalla, jolla kuvittelukyky kasvamista rakentaa.

Uudenlainen taidon ja taiteen ideologia on ollut keskuudessamme jo kauan. Hollon aikoina Etelä- ja Keski-Euroopassa jo puhuttiin haastavasta näkymästä, jossa kulttuuri ei enää pyri toteuttamaan vallitsevia ajatus-

virtoja vaan kysyy niitä, väittää vastaan, rikkoo niitä, etsii säröjä ja ennen kaikkea kysyy, miksi kulttuurin pitää *tuottaa esineitä*, kun sen todellinen sisältö ja vaikuttavuus on kuitenkin merkityksissä, arvoissa ja tavoitteissa. Kesti 50 vuotta ennen kuin osattiin lausua ääneen, että kyse on modernin jälkeisestä ajasta, tuotantotekniikoiden jälkeisestä maailmasta, jossa merkitykset eivät enää sitoudu mallikuviiin, esikuviiin tai tekotapoihin ja materiaaleihin vaan ajatuksiin, ajattelutapoihin ja orgaaniseen muutokseen, joka seuraa hyvin laajalla rintamalla kaikkea inhimillistä muutosta.

Postmodernin apuna tässä murroksessa on ollut kulttuurin muutoksen visuaalistuminen: meillä on käytössämme käsittämättömät määrät kuvallista aineistoa, jota voimme katsella, muokata, tulkita, tuhota, tehdä toiseksi ja monistaa. Kuten Andy Warhol sarjallisissa muotokuvissaan osoitti, kuva muuttuu muuksi, kun siitä tulee kuvasarja. Kun kuvaa monistaa loputtomiin, se ei menetä merkitystään mutta sen merkitys muuttuu, niin kuvana kuin viestinäkin. Reaktiomme tähän on ollut opetella tulkintoja, oppia monistamisen tapoja ja kehittää puhetapoja, diskursseja ja muita haltuunoton mekanismeja. Lisäksi olemme hädissämme lukee neet Walter Benjaminia.

Lapset ja nuoret ovat jo monta askelta edellä, sillä heitä ei kiinnosta tämän kuvallisen kulttuurin hallinta tai ymmärtäminen, koska se osoittaa heille kaiken aikaa, ettei sellaista hallintaa edes ole. Kun jokin kuva on kerran päätynyt internetiin, se ei koskaan katoa sieltä, koska se jo ensimmäisen kerran ilmestyttyään on voinut sekunneissa päätyä satoihin ja tuhansiin blogeihin ja grameihin. Modernin aikaan kuulunut kulttuurin ja maailman hallinta ei kuulu enää tähän aikaan, vaikka monet taistelevat oikeudesta saada kuvansa pois tai epäsuotuisat viittaukset pyyhityiksi; digi-todellisuus on kuin mikä tahansa eletty todellisuus, jossa teot ovat ”kolmanteen ja neljälleen polveen”. Ihmiset oppivat kyllä kantamaan tekonsa kaikissa todellisuuksissa, ja digi-todellisuus ehkä synnyttää oman rippikäytännön, joka pyyhkii ainakin häpeän.

Taidekasvatuksen kannalta uudet toimintaympäristöt ovat selvästi demokraattisempia ja inhimillisempiä kuin aiemmat. Jos aikaisemmin taidon kehittäminen tavalla, joka oli peräisin edellisiltä sukupolvilta, olikin aikaa vievää ja tuskallista, nyt taidoksi käy kaikki, millä ihminen on tarpeeksi kekseliäs löytämään toiset toimimaan kanssaan. Ei ole enää tarpeen hioa viivaa tai viulua, harjoittaa rannetta tai kaataa ääntä, koska jokaisella on jokin taito, jonka kautta voi löytää toisia, jotka tunnistavat taidon tärkeäksi. Kaikkia traditionaalisesti koulutettuja tämä rassaa, mutta on silti syytä kysyä, miksi olettaisimme, että 1800-luvulla haravoitiin kaikki

tärkeät taidot. Onko luettelo, jonka löydämme koulutuksen ja kasvatuksen perusteista, todellakin ajankohtainen? Tarvitsemmeko edelleen taidot, joilla tehtiin hyvää 1800-luvun taidetta?

Ralf Gothoni on lausunut ääneen, mitä monet ajattelevat: klassiset taidot, joilla musiikkia tuotetaan, ovat edelleen yhtä tärkeitä kuin sata vuotta sitten. Niillä edelleen kehittyy ihminen, joka pystyy vastaanottamaan useiden satojen vuosien taidetta, ja ne kasvattavat myös ihmisyyttä. Baltian maissa edelleen korostetaan kuvataidekasvatuksessa piirtämisen taitoa tavalla, jonka juuret ovat Venäjän taideakatemoissa; nuoret oppivat hallitsemaan kätensä, silmänsä ja esittämisen, kuten he myös löytävät tavan hallita elämäänsä. Tämä kaikki on totta ja tähän on helppo yhtyä. Mutta toisaalta tämä myös kuulostaa samalta kuin taantumuksellisten poliittisten voimien toive, että perhe, avioliitto, sukupuolielämä ja lastenkasvatus olisivat kuten sata vuotta sitten. Se olisi ehkä kaunista ja ihmiset tietäisivät paikkansa, mutta toisaalta se myös synnytti useita vallankumouksia ja Sigmund Freudin.

Postmodernin maailman vapauttava ja eloisa vaikutus on jo ollut liian kauan keskellämme, että voisimme palata takaisin isien maailmaan. Demokraattisuus tässä uudessa merkityksessä, jossa yksilö voi valita, mitä ajattelee, ja löytää toiset, jotka ajattelevat samoin, on uusi ilmiö, jonka helpot digilaitteet ovat mahdollistaneet. Enää ei kenenkään tarvitse ajatella olevansa maailmassa ainut, jolla on tietyt taidot, halut, tarpeet tai historia – tai poikkeama. Vaikka tämän piirteen voi kuitata pinnallisena ilmentymänä, piirre on kuitenkin yksilölle tärkeä: kulttuurin muodot alkavat taas kerran olla yksilöllisiä, jakautuneita, fragmentteja, joissa merkitykset eivät auaudukaan yhteisen valtakulttuurin avulla; jokainen yksittäisen kulttuuri vaatii välitöntä yhteyttä tekijäänsä tullakseen ymmärretyksi.

Kun Pier Paolo Pasolini kirjoitti ”yksittäisen ihmisen kulttuurin katoamisesta”, kriitikot pitivät häntä puolihulluna, koska ”kulttuuri on aina yhteinen”. Pasolini kuitenkin argumentoi toisista lähtökohdista: on kyllä valtakulttuureita mutta niiden elinvoima ja muuttumisen mahdollisuus on kiinni yksittäisten ihmisten tavoista merkityksellistää omia tekojaan, taitojaan ja tavoitteitaan tavoilla, joissa valtakulttuuria aina härnätään, pilkataan, haavoitetaan ja näytetään sille vinoa peiliä. Pasolini väitti, että esimodernissa maailmassa, jollaisia yhä löytyi Euroopasta 1960-luvulla (Italian Friulista, Napolista, Suomen Juuasta, Harjavallasta), oli ilmeistä, että valtakulttuuri oli yksilöiden jauhimissa kaiken aikaa, hierrettävänä ja pilkattavana, joskus hyvin etäällä tai ainakin kädenmitan päässä. Kun kansallisvaltioiden kielipolitiikka oli voimakkaan ohjaavaa ja hallinnoivaa,

kieli tuhosi hiljalleen yksittäiskulttuurien pesäkkeet ja alisti kaiken julki-sen kielenkäytön vallan alle.

Postmoderni on tyhjänpuhunnan jälkeen alkanut voimauttaa juuri yksilöitä ja pieniä ryhmiä, myös siinä määrin, että rahoittajat ovat tunnistanee näissä merkityksiä. Lukuisat ajattelijat ja kriitikot ovat kantaneet tähän uuteen keskusteluun kortensa, esimerkiksi Gilles Deleuze, jonka toiminta ja tekstit Felix Guattarin kanssa ovat ohjeita lukea kulttuuria uudella tavalla. Samoin Slavoj Žižek on pyrkinyt palauttamaan fokusta yksilön maailmaan. Ongelma on, että useimmat näidenkin gurujen lukijoista etsivät valtakulttuurin muotojen selityksiä teksteistä, jotka eivät niitä käsittele. Yhtä kaikki, uusi pohdinta on palauttanut yksilöiden uskon toimia impulssien mukaan, jotka suoraan kumpuavat heidän elämästään, suhteistaan läheisiin, ja merkityksistä, jotka näissä suhteissa osoittautuvat tosiksi.

Tämä kaikki ei ole muuttanut taidon tai taiteen asemaa millään helposti yksilöitävällä tavalla, päinvastoin, tämä keskustelu on pirstonut entisestään taidon ja taiteen. Kaikki tämä on ollut hyväksi, koska ajatukset taidosta ja uskomukset taiteesta on taas palautettu ihmisille, joilla on valta ajatella niistä, mitä he haluavat, ja tehdä niille, mitä parhaaksi näkevät. Tämä uusi (ja jollakin tapaa vanha, esimoderni) tilanne vaatii selvää kannanottoa taidekasvatukselta, on se sitten kouluttamista taiteilijaksi tai yleissivistävään kouluun kuuluvan oppiaineen sisältö. Molemmat vaativat ohjelman kaltaista irtisanoutumista ”yleistaiteesta” ja taidon sitomisesta tuotantovoimiin ja yhteiskunnan taloudelliseen kukoistukseen.

Uusi taidekasvatusliike pyrkii ottamaan vakavasti postmodernin tilanteen ja sen fragmentoituneen maailman. Merkityksenannot ovat edelleen tärkeimmät tavat, joilla taitoa ja taidetta pidetään yllä, mutta nämä eivät voi enää olla auktoriteettien ohjailemia, mallitoimintaan perustuvia ja häpeällä motivoituja. Pianistioppilastakaan ei voi enää vaatia odotamaan 15 vuotta soittamisen ilon löytymistä, ikään kuin joku toinen aina tietäisi, missä se on, mutta soittajalle se tulee vasta, kun taitoa on tarpeeksi. Teatterissa, tanssissa ja kuvataiteissa murtuma on hyväksytty helpommin, mutta jotta taito ja taide yhä kulkisivat käsi kädessä, näissäkin on artikuloitava selvemmin, kuinka yksilöiden kulttuurit ovat läsnä, kun näiden taitoja opetetaan, arvioidaan ja kehitetään.

Uusi taidekasvatusliike tähtää pidemmälle kuin jo julkaistut manifestit ”postmodernista taidekasvatuksesta”, yli relativismin, aina siihen dramaattiseen hetkeen, jossa yksilö todella luottaa itseensä ja ottaa merkityksettömyyden kuilun yli askelen sillalle, jota ei vielä ole (kuten muistamme Indiana Jonesin tehneen).

Mitä traditio meille antaa?

Suomalainen taidekasvatus on erinomaista, sen ovat todenneet muutkin kuin Pisa-mittaukset. Jo varhain oli näkemyksellisiä ja tärkeitä ajatteli-joita Hollon tapaan, esimerkiksi Lilli Törnudd, joka näki kuvan ja musiikin täydentävän erinomaisesti toisiaan, ei ainoastaan pedagogisesti vaan myös käsitteinä. Myöhemmin Maria Laukka, Antti Hassi ja Antero Salminen kehittivät modernin murtumassa uusia käytäntöjä ja ajattelutapoja. Kaikki nämä kuuluvat kansalliseen pedagogiseen ohjelmaan, jonka joustavuus ja muuntuvuus on ollut ihmeellistä. Tämän rinnalla on kaiken aikaa vaikuttanut radikaalimpi, kansallisista ohjelmista riippumaton psykologinen ja fysiologinen tutkimus sekä poliittinen pyrkimys sallia kullekin oikeus luoda oma maailmansa.

Tämä lyhyt genealogia osoittaa sekavaa yritystä ymmärtää, mitä ihmiselle voidaan tehdä ja mitä ihmisestä voidaan tietää. Tieteen historiamme on niin lyhyt, ettei sen perusteella voida oikein sanoa mitään. Mutta erityisesti fysiologian tutkimuksen kehitys Yrjö Reenpäästä eteenpäin on vaikuttanut jonkinlaisena alavirtana myös käsityksiimme oppimisesta, koulutuksesta, taidosta ja taiteesta, sillä fysiologia on vaihtelevalla menestyksellä saanut kuvatuksi, mitä ihmisessä tapahtuu, kun hän on muutoksessa. Fysiologian nykyinen päävirtaus, kognitiotiede ja ”aivotutkimus”, on siirtynyt jo selittämisestä kuvantamiseen ja siten taiteen kannalta tuttuihin keinoihin.

Luovuus on ollut psykologien mielisänastoa, jos heidän on ollut pakko ottaa kantaa taitoihin ja taiteeseen. On tuskin sekavampaa keskustelua kuin se, mikä tästä on kehittynyt kasvatustieteissä. Mutta tämäkin keskustelu on nostanut pintaan yksilön, vaatimuksen vapaudesta toimia ja hallinnan kielteiset piirteet. Usein luovuus on ollut puhujan omien taitojen korostamista mutta parhaimmillaan yksilön vapautta tarttua hetkeen ja toimia täysin intuitionsa ohjaamana, vaikka taitoja ei edes olisi. Tällaisena vapautena tuo ryvettynyt käsite ehkä vielä toimii puheen osana, mutta mitään itsenäistä sijaa sille ei voi antaa. Sen on käynyt kuten melkein kaikkien psykologian käsitteiden: kuvaamisesta käsitteet ovat siirtyneet kontrollin välineiksi ja siitä monimielisiksi arkipuheen osiksi, joilla ei ole oikeastaan mitään merkitystä.

Traditio antaa meille hyvät lähtökohdat, reilut sata vuotta alan koulutusta ja pohdintaa, hyvä ajatteli-joita ja toimijoita, useissa eri poliittisissa tilanteissa läpikäytyjä ideoita ja tavoitteita sekä jo 30 vuotta tutkimusta. Kun taito ja taide ovat olleet tutkimuksen kohteina, ne ovat näyttäytyneet

melko erilaisina kuin harrastusten tai perinteen siirtämisen kohteina. Tutkimus on muuttanut tapaamme nähdä, asettaa tavoitteita ja pyrkiä myöksiämme tietoisesti muuttaa taidekasvatuksen todellisuutta. Se on vaikuttanut myös niihin, jotka toimivat mutta eivät tutki, koska yhteisö on pieni ja kommunikaatio on hyvää.

Taidekasvatuksen traditio on suuresti hyötynyt laajenevasta tiedostamamme, jossa meille on paljastunut, kuinka taidekasvatusta opetetaan muulla, ja kuinka taito ja taide asettuvat muissa maissa osaksi kansallista pedagogista ohjelmaa ja kuinka se voi olla myös keino päästä ohjelmasta ulos, väljemmille vesille. Tässäkin juuri poliittisesti oivaltava toiminta, *tee itse oma maailmasi*, on hyvin erilaista eri maissa ja siten ehkä paljastavin kohta myös alan itsetuntemuksen osalta.

Koulun todellisuus

Suomen koululaitos (kuten yliopistolaitoskin) säilyi pitkään lähes muuttumattomana. Se oli luostarimainen, itsesäätelevä ja itsetyydyttävä organisaatio, joka täydensi hallintoaan (Kouluhallitus) sisältäpäin ilman suuriakaan mahdollisuuksia muutokseen. 1950-luvun toisella puoliskolla meille alkoi tihkua tarinoita muualta maailmasta, mutta koska tiedonkulku oli aataminaikuista, mitään suuria vaikutuksia ei heti nähty. Kuitenkin saimme tietää, että luostarin voi avata ja silti säilyttää rukoukset.

Yhtenäiskoulu perustui Suomessa idealismiin: joukko miehiä, joille kasvatusta oli vielä filosofinen tehtävä, halusi toteuttaa demokraattisen, taitoja ja tietoja tasapuolisesti välittävän koulun, joka ei ainoastaan pidä lapsia poissa kaduilta vaan myös antaa heille asenteita, näkemystä ja rohkeutta. Touko Voutilainen oli joukon toimija ja hän perusti Helsinkiin Yhtenäiskoulun. Tämä malli tuli Suomen uuden koulun, peruskoulun, esikuvaksi, tosin perustelut olivat toiset ja myös toteutus oli toinen. Peruskoulu päätettiin toteuttaa, koska se mahdollisti tasoryhmiä, luokkatoumuuden ja taito- ja taideaineiden merkittävän lisäyksen, kaikki asioita, jotka sitten poistettiin, koska niistä kukin loukkasi jonkun tasa-arvoa.

”Koulun todellisuus” on usein kuultu sanonta, kun keskustellaan taidekasvatuksen tavoitteista ja uusista oppimisen ja opettamisen käytännöistä. ”Koulun todellisuus” on samanlainen kuin ”Siperia opettaa”, masentava, ahdistava ja kaiken muutoksen kieltävä. Tässä myös todelliset asiantuntijat nousevat esille: jokainen, joka on opettanut edes viikon koulussa, on asiantuntija sanomaan, mitä on ”mahdollista” ja mikä ”me-

nee yli”. Olemme koulunuudistuksen myötä siirtyneet, yhtenäiskoulun sijaan, todellisuuteen, jonka hallinta vaatii teknistä valmiutta, teknologista ja laskevaa ajattelua, johon ei millään mahdu kasvatuksen, tavoitteiden, taidon vaatimusten tai ehtojen pohdinta. Päinvastoin, nykyinen koulu näyttää vaativan didaktista otetta niissä kohdissa, joissa aiemmin perusteltiin opettamistapojen valintaa. Valinta on nyt pikemminkin hyvää koulu-koneen tuntemusta.

Mutta opettajat ja oppilaat ovat aina toimineet vähemmän hallitusti, ja peruskoulussa – kuten aiemmin sitä edeltäneessä luostarimaaisessa instituutiossa – on aina ollut mahdollisuus toimia toisin. Toisin on tarkoittanut antautuneita ja ajattelevia opettajia ja varauksettoman aktiivisia oppilaita. Taito- ja taideaineissa tämä on ollut pikemminkin sääntö kuin poikkeus, ei kuitenkaan pää-sääntö, sillä kaikkea löytyy. Koulua on yritetty muuttaa uusilla opetussuunnitelmilla, milloin vapaammilla, milloin sääntelevämmillä. Kouluhallitusta seurasi Opetushallitus, joka välillä todettiin tarpeettomaksi ja se piti lopettaakin, mutta sitten se organisen olion tavoin määritteli itsensä tarpeelliseksi ja nyt taas ohjaa kouluja kuten edeltäjänsä.

Uuden taidekasvatusliikkeen kannalta näillä piirteillä on vain vähän merkitystä, sillä vaikka nämä määrittelevätkin puitteet ja opetussuunnitelmat, kaikki tärkeä jää aina vapaaksi, koska kaikki tärkeä tapahtuu luokassa, jonka ovet ovat useimmiten kiinni, ja se, mitä sisällä tapahtuu, jää sisälle. Itse oppiminen, toiminta, keskustelu on yhtä lailla vapaata kuin se oli Hollon päivinä, sillä dramaattisella erotuksella, että nyt on lupa näyttää tuloksia, jotka eivät ole tähänneet etukäteen määriteltyn formaattiin, taitamiseen tai tietoon. Juuri tämä kohta on tärkeä: sen sijaan, että taistelisimme tuulimyllyjä vastaan, laitamme kaikki panokset ajattelutapoihin, jotka ohjaavat sitä herkkää tapahtumaa, jossa opettaja ja oppilaat kohtaavat taidon ja taiteen äärellä.

Uusi taidekasvatusliike ei pyri vain kuvaamaan, mitä voi tapahtua kouluissa, vaan tavoitteena on saada mukaan kaikki taidekasvattajat. Monet toimivat kuvataidekouluissa, musiikkioppilaitoksissa, teatteri- ja tanssioppilaitoksissa, joissa ei ole koulujärjestelmän puitteita tai pakkoa. Aikuiset ovat taidekasvatuksen asiakkaita monissa yhteyksissä, myös uratreenauksen ja johtajakoulutuksen, hyvinvointipalveluiden ja viihteen keskellä. Ajatuksena on, että samaa vapauden ja demokraattisen koulutuksen ajatusta toteutetaan kaikkialla, missä taidekasvattajat toimivat, sillä taito ja taide ovat edelleen erikseen tunnistettava osa julkista elämää.

Koululla on erityisasema, koska siellä kaikki pääsevät tai ovat päässeet osaksi taidekasvatusta, ja tämä vaikuttaa heissä aikuisenakin. Olemme unessa useasti sinun poluillas...

Uusi ihminen

Suomalaisessa modernismissa – Paavolaisen, Waltarin ja monien muiden varovasti aloittamassa – vaadittiin ”uutta ihmistä”, minkä taustalla olivat ajan totalitaariset ideologiat, vaikkakin usein ilman poliittista lastia. Modernismi toi Suomeen vaatimuksen, että emme enää toimi tradition mukaan vaan *ajattelemme ja sanomme ääneen*, millä perusteilla toimimme.

Postmodernin ajan tärkein piirre näyttää olevan, että voi toimia millä perusteilla tahansa, jos saa toiset kiinnostumaan ja toimintaan mukaan. Postmodernin ajan ihminen ei käytä koko elämänsä reflektointiin, menneiden erheiden muistelemiseen, häpeän ja syyllisyyden alhossa kärvistelemiseen vaan ottaa osaa maailmaan, *koska se nyt on siinä*. Tämä on näkynyt jo erilaisina laveampina, kattavampina näkyminä, joita taidekasvattajat ovat tuoneet nähtäville.

On varsin vaikea määritellä, millainen olisi uusi ihminen, joka vastaisi postmodernia mieltä, mutta varmasti uusi ihminen on erilainen kuin modernismissa, sillä modernin kritiikki on niin selvästi saattanut epäarvoiksi monia ihmiskäsityksessämme vallinneita piirteitä. Koska maailma on jo tässä eikä sitä tarvitse rakentaa alusta, uusi ihminen on ainakin paremmin paikallaan ja paremmin selvillä itsestään kuin moderni ihminen koskaan oli: maailma on meille annettu ja melko valmiina, joten on olennaisempaa, että koettelen sitä, tutkin sitä, venytän rajaa minun ja maailman välillä, kunnes rajaviiva katkeaa, ja ennen kaikkea, tunnistan, keiden muiden kanssa elän ja toimin.

Tämän parempi ymmärtäminen vaatii aikamoista vallankumousta tai Suomen Kevättä (Arabi-kevään tapaan), koska rakenteissa on vielä paljon vanhaa ja odotuksissa on vielä enemmän tapoja ja tottumuksia, jotka pidättelevät meitä 1900-luvun maailmassa. Pedagogiset tottumuksemme ovat erityisen sitkeässä: pidämme edelleen erillään tosiasiat ja kuvittelun, moraalin ja sisäisen elämän sekä yksilöllisen ja yhteisen. Nämä erottelut eivät ole vain vääriä, jo ajatus niiden vastakkaisuuksista on harhaanjohtava. Tällä menolla ihmisen kuvittelukyky ei tule koskaan vapautumaan eikä sen innovoiva voima vaikuttamaan tulevaisuuteen. Meidän on todellakin syytä ajatella uusiksi.

Uusi ihminen pystyy lukemaan edeltäjiensä teksteistä ja kuvista tulevaisuutta: Suomen lyhyessä tutkimuksen historiassa ja taiteen perinteessä on eräitä, joita ei ymmärretty oikein omana aikanaan, mutta joiden uudelleen lukeminen on hedelmällistä. Vaikka näin lyhyestä historiasta ei voi paljon yleistääkään, selvää on, että jokainen luova ihminen on ollut edellä aikaansa ja saanut useimmiten tylyn vastaanoton aikalaisiltaan. Monet ovat tunnetumpia ulkomailla kuin kotimaassa, samasta syystä. Tutkijoista Edward Westermarck, Yrjö Reenpää ja Yrjö Hirn tunnetaan hyvin Britanniassa ja Saksassa. Erik Ahlmania pidetään lähinnä kuriositeettina vaikka hänen analyysinsä ”totuudellisuudesta” osuu kohtaan, jossa modernin ikoni, tosiasia, *fact*, on jo murtumassa. Aleksanteri Ahola-Valo on sekä ajattelijana että toimijana uuden ihmisen esikuva, vapaa, halukas tarttumaan yhä uusiin toimiin ja innokas jakamaan tekemistä muiden kanssa.

Näiden ja monien muidenkin (kuvataiteilijoiden, säveltäjien, runoilijoiden, kirjailijoiden) lukeminen antaa perspektiiviä, kun on mietittävä, ovatko nyt pinnalla olevat puheenaiheet tärkeitä vaiko vain nykyajan kotkotuksia. Useimmiten huomaamme, että puheenaiheet olivat läsnä jo 1912, 1933 tai 1952, ja kysymykset olivat jo koko lailla samat kuin nytkin. Tämä pidempi perspektiivi osoittaa, kuinka ajattelevat ihmiset ovat vapaita ajastaan tavalla, joka ei silloin näy mutta näkyy hetken päästä. Noiden edellä lueteltujen ja monien heidän hengenheimolaistensa yritykset osoittaa kohti tulevaisuutta osoittavat nykylukijalle, että kulttuuri voi olla myös paksu: kulttuurissa ei ole yhtä kohtaa, joka osoittaisi, missä mennään, vaan siinä on usein lukuisia yhtäaikaisia kehityslinjoja, joista joidenkin merkitys paljastuu vasta jälkeenpäin. Usein linjat, jotka on helpointa huomata, eivät enää myöhemmin näy kenellekään.

Tämä side menneeseen ja sen uudelleen lukeminen on tarpeellista, jotta uusi ihminen ei seisoi vain omilla jaloillaan vaan pikemminkin jonkun harteilla, sillä sieltä näkee kauemmas. Ennen kaikkea tietenkin ajatukset ja asenteet ovat tässä tärkeitä, sillä niin tärkeitä kuin virret, äyskärät, sota ja piimä ovatkin, maailma on rakennettu aivan muista tekijöistä: ilosta, jakamisesta, yhteistyöstä, tanssista, nautinnoista ja runsaudensarvesta, josta riittää kaikille.

Taidekasvatuksen perusta

Uusi taidekasvatusliike ottaa vakavasti perenniaalisen ajatuksen, että kaikella on oltava perusta, johon nähden esille tulevat ilmiöt voidaan arvioida. Kun aiemmin taidekasvatuksessa oli perustana kansallinen peda-

goginen ohjelma, Valistuksen ideologia ja jonkinlainen vastuullinen individualismi, ei ollut helppoa arvioida tekoja ja tavoitteita, koska perustan eri piirteet löivät toisiaan korville. Toisaalta oli hienoa, että yksilö kehittyi kykeneväksi, mutta yhdessä toimimiselle ei löytynyt vakuuttavaa syytä; toisaalta kansallinen identiteetti kehittyi mutta yksilöiden erilaistuminen työn kautta oli aliarvostettu; toisaalta moninainen työskentely suosi monilahjakkuuksia ja lyhytjänteisiä mutta kaikkeen jäi kuitenkin harrastelun maku eikä kukaan harjaantunut missään; toisaalta valmistettiin ihmistä omaan kansalliseen kontekstiin mutta hän ei oppinut koskaan ottamaan todesta maailman muuttumista avoimeksi ja muuttuvaksi.

Uuden perustan on otettava huomioon mennyt niiltä osin kuin se osoittaa taidekasvatuksen historiallista syytä: taidon ja taiteen erityinen merkitys ihmiseksi tulemisessa on riippumaton kansallisista ohjelmista, sillä meillä on tarpeeksi vakuuttavaa näyttöä oletukselle, että juuri taidot ovat pelastaneet ihmisen kehityksensä aikana ja taide on näiden omaleimainen tulos, turha materiaalsen selviytymisen kannalta mutta elintärkeä merkitysten luoja ja siten motiivi kehittyneemmän ihmiselämän kannalta. Perhekunnat, laumat, erikoistuminen, uudet elintavat, uskomukset on esitetty taiteessa ja taiteessa ne ovat säilyneet myös uusia tulkintoja varten.

Tämä ontologinen piirre kuuluu yhä perustaan eikä sitä muuta postmodernin ajan tapa nähdä taito ja taide toisin. Mutta tähän kohtaan menneen merkitys päättyykin. Kaikki muu rakentuu toisella tavalla: avoimessa toimintaympäristössä, ilman selviä rajoja taidon ja taiteen suhteessa muuhun elämismaailmaan, moninaisessa arvomaailmassa ja ilman rajoja toimivassa merkityksenannossa kasvatusta taitoon ja taiteeseen, taiteen avulla ja taidetta arvostamaan ei tähtää ennalta määrättyyn tulokseen. Taitava ihminen ei täyty toisten ennalta asettamia tavoitteita vaan on kykenevä vakuuttamaan toiset tuloksilla, jotka syntyvät hänen omista ratkaisuksistaan. Tavoitteena ei ole yhtenäisesti artikuloitu maailma vaan moninainen maailma, jonka artikulointiin jokainen voi osallistua omista lähtökohdistaan.

Taidekasvatuksen perustan kannalta tämä muuttaa monia ehtoja, vaikka moni perusasia jääkin lähes entiselleen. Edelleen taitaminen ja taide liittyvät ratkaisevasti aistisuuteen ja kehoon, koska se on niiden erityispiirre, jolla ne eroavat ajattelemisesta, reflektoinnista ja muista etäännytetystä tavoista olla maailman osana. Näiden rinnalle nousee uudenlainen tietoinen, itseperusteltu ja aiempaa yksilöllisempi näkemys, jonka muotoiluun ja hahmottamiseen jokainen tarvitsee treenausta.

Nykytaiteessa mikä tahansa voi olla taiteen materiaalina, aiheena ja

menetelmänä, joten uusi tilanne vaatii taitoja, joilla tämä ”mikä tahansa” voi todellakin tulla jaetuksi toisten kanssa sen jälkeen, kun se on saanut uuden merkitysyhteytensä. Puhuminen, välittäminen, moninainen kontekstointi taiteessa ja sen ulkopuolella näyttää olevan uusi vaatimus taiteelle, jonka taustalla oleva taito tarkoittaa elämismaailman hyvää tuntemusta ja luottamusta omaan arvioon ja kokemukseen. Auktoriteetiton taidemaailma ei ole vielä syntynyt mutta on monelle ainakin kuviteltuna toimintaympäristönä: taitaja ei ole riippuvainen etu- eikä jälkikäteen mistään muusta kuin kommunikoinnin tavoista, joiden on oltava hyvin hallitut.

Kepeämpi sosiaalisuus ja iloisempi pelaamisen halu aistisuuden välineillä ovat vaatimuksia, joiden toteutuminen uusi taidekasvatus tukee: välineet ovat sekä perinteisestä että digitaalisesta kulttuurista, toiminnan konteksti on koko elämismaailma ja monesti tavoitteena on vaikutus, joka huimasti ylittää perinteisen vaikutusalueen. Mielikuvitus ymmärtäänsä tässä mahdollisuuksien koettelemisena ja tekeminen tämän testinä. Koskaan ei voi olla varma, välittyykö mitään, mutta aina voi olla varma, että tehdyt teot tapahtuvat yhteisessä koetussa todellisuudessa, jossa ne ovat vapaasti muiden koettavissa ja arvioitavissa. Olemme palanneet takaisin pelaamaan ja lopettamassa suunnittelun, siinä perusta.

Taide uutena väylänä

Viimeiset 20 vuotta ovat tuoneet taiteen tutkimuksen uudella tavalla myös taidekasvatukseen. Taidekasvatus ei kuulu kasvatustieteen alueelle, koska tämän lukuisat perinteet eivät näytä osuvan kysymyksiin, jotka nousevat esille taidekasvatuksessa. Kasvatustieteellinen tutkimus on vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen *status quo*on ja sen säilyttämiseen esimerkiksi koulun rakenteiden ja didaktisten ratkaisujen kautta sekä varsin ankean moraalin vuoksi. Taidekasvatus on sen sijaan sitoutunut jo hyvin varhaisessa vaiheessa (esimerkiksi Törnuddin ja Hollon tutkimuksissa) erityisesti taiteelliseen toimintaan, joka kasvatuksen paikkana ja välineenä on uutta luova, radikaali ja vähät välittää jo saavutetuista rakenteista.

Kun 1990-luvulla alkoi selvemmin hahmottua ajatus taiteellisesta toiminnasta tutkimuksena, ei enää vain taiteilijoiden erityisenä toimintana vaan myös akateemisena mahdollisuutena, taidekasvatuksessa tämä ymmärrettiin juuri niiden tavoitteiden artikulointina, joita taidekasvatuksessa tutkimusta tekevät olivat hieman epämääräisemmin tavoitelleet. Tämä kaikki liittyi juuri tuolloin ilmeiseen laadullisten tutkimustapojen

esillenousuun, jossa kirjoittaminen, yhteisöllinen toiminta, taideprojektit ja muut vastaavat menetelmät ja tutkimusasetelmat näyttäytyivät uusina mahdollisuuksina: inhimillisen toiminnan jokainen aspekti oli mahdollisen tutkimuksen lähestymistapa.

Nykyisin *taiteellinen tutkimus* eri muodoissaan osoittaa myös taidekasvatukselle suuntaa: taiteellisen ajattelemisen ja taiteellisen toiminnan monipuolinen mutta aina vapauteen tähtäävä, ihmisenä olemisen ehtoja venyttävä ja voimaannuttava vaikutus on aivan ilmeinen, ja siten nämä myös näyttäytyvät taiteessa kasvattamisena. Taiteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ovat todella kiinnostavia, innostavia ja uusia ovia avaavia. Taidekasvatukselle ne osoittavat, kuinka hurjaa taidekasvatus voi olla, jos se ottaa tehtävänsä tosissaan: elämän, yhteiskunnan, arvojen ja ihmisyyden avaamisen uusiin mahdollisuuksiin. Taiteellisten toimintatapojen parempi ymmärtäminen, niiden eräänlainen rajattomuus, osoittaa, kuinka kaukana taidekasvatus voi olla kasvatustieteen puhetavasta. Tällä asenteella taide näyttäytyy uutena väylänä kohti ihmisenä olemisen ymmärtämistä.

Taiteellinen tutkimus ja keskustelu taiteellisesta ajattelemisesta voivat asettaa taidekasvatuksen avainrooliin kysymyksissä, jotka nousevat esille yhteiskunnan rakenteiden murentuessa ja muuttuessa. Sen sijaan että nojaisimme aiempiin rakenteisiin, voimme saada näkyviksi rihmastoja ja lähes nestemäisiä tekijöitä, jotka joustavat, muuntuvat, antavat periksi ja silti kannattelevat toimintaa, joka ei avaudu dissipliineihin, hallintoon tai talouteen vaan pikemminkin kerää näkyville ihmisenä olemisen mahdollisuuksia noiden väleissä ja ulkopuolella. Samoin kuin myytit ja kaupunkilegendat ovat arjen kannattelijoina, taiteellinen ajatteleminen ohjaa meitä pois päin tietämisestä, joka määrittelee ja kiinnittää, kohti oivalluksia ja vakuuttuneisuutta, jotka ovat yhtä eläviä kuin organismitkin.

Organismin mysteeriä ei ole selvitetty. Kun organismi elää, se elää, kun se on kuollut, se pysyy kuolleena; kukaan ei tiedä, mikä on näiden ero, ainakaan operatiivisesti. Koska ihminen on elävä, muuttuva, syntyvä ja kuoleva organismi, ihmisen maailmasuhteen on oltava myös tällainen ollakseen sopeutuva ja vastatakseen kulloistakin ihmisen tilaa. Vaikka monet tiedot ovat tärkeitä ja helpottavat elämää, ihmisen ehtoihin liittyvät tietämiset eivät voi olla samanlaisia kuin ne, jotka jaamme määritelmien ja kuvauksina. Päinvastoin, ajattelemisen on oltava kuin nestettä, joka löytää tiensä silloinkin, kun eteemme kasautuu esteitä, jotka näyttävät ylittämättömiltä. Nykytaiteen toimintatavat ovat tässä esimerkki: toivottomuudessa ja kurjuudessa, ilossa ja nautinnossa ne aina osaavat löytää kohdan, josta voi jatkaa eteenpäin.

Ihmisenä olemisen ehdot ovat jääneet vähemmälle keskustelulle käytäytymistieteissä, koska on katsottu, että empiirinen tutkimus ei pysty paljastamaan lähtökohtiaan ideatasolla; tieteellinen tutkimus ei halua asettaa filosofisesti ehtoja, joiden empiirinen todentaminen voi olla mahdotonta. Juuri tämä mielessä J. A. Hollo sanoi, että kasvatuksen tutkimus kuuluu filosofiaan. Filosofiasa voidaan väittää, että ihmisenä olemisen ehdot ovat ne-ja-ne (esimerkiksi ne, jotka Platon, Simone Weil tai Hannah Arendt esittävät), ja sitten jatkaa pohtimalla, kuinka ihmisenä olemisen ehdot parhaiten toteutuvat. Mikään empiirinen tutkimus ei paljasta tätä suhdetta, vain ajattelevinen ja toiminta.

Antropologinen tutkimus on ottanut hyvin vakavasti tämän ongelman. Tutkiessaan etnografian menetelmin vieraita kansoja tutkijat päätyvät melkeinpä jäännöksettä lausumaan tärkeitä huomioita omasta kansastaan, itsestään ja ihmisestä yleensä. Antropologiaa ja etnografiaa-kin on usein pidetty vaarallisena, koska se näyttää relativisoivan kulttuurisen tiedon: jos muualla on toisin kuin meillä, emme enää osaa perustella vakuuttavasti omaamme. Näin onkin käynyt, kun erityisesti 1950-luvulla levisi tieto, jonka mukaan ihmiset eri puolilla maailmaa elivät aivan hyvää elämää mutta erilaista kuin me; toisin ei ollutkaan vain ”alikehittyynyttä” vaan vain *toisin*.

Taidekasvatuksen perustaan kuuluu tieto ihmisestä luovana, pohtivana ja toimivana agenttina, ja näitä piirteitä rajoittaa ainoastaan kantajansa kuvittelukyvyyn kehittyneisyys. Kuten taiteen voi ajatella olevan jonkinlainen vapauden paikka muuten varsin kahlitussa yhteiskunnassa, taidekasvatuksen voi ajatella olevan alue, jolla on lupa käyttää taiteesta tuttuja keinoja, asenteita ja toimintamalleja koettelemaan kaikkea, mikä näyttää jäykistyneen paikoilleen, löytäneen paikkansa ja muuttuneen totuudeksi. Mitä enemmän tällaista toimintaa on, sitä selvemmin kaikki muu näkyy sinä, mitä se on: saavutettuna, pystyyn kohmettuneena, nyt jo tekijättömänä. Taidekasvatus antropologiana paljastaa, kuinka ihminen ja hänen ehtonsa tulevat näkyviksi toiminnassa, tehtäessä, liikkeessä, ei-vielä valmiina. Tämä on ajattelevan ja toiminnan läheisin yhteys, jossa molemmat koettelevat toisiaan; tätä kutsutaan jokapäiväisessä puheessa ”luovuudeksi”, sana, jolla on merkitys mutta ei ehkä se, jonka useimmiten kuulee.

Jos ajattelemme taidekasvatusta tällaisena ihmisenä olemisen ehtojen esille tuovana toimintana ja käytämme johdonmukaisesti menetelminä taiteellisia toimintatapoja, olemme hyvin lähellä uuden taidekas-

vatusliikkeen ydintä. Tällöin toiminta-avaruuteen kuuluvat intiimi suhde nykytaiteeseen, taiteellinen ajattelevinen, riippumattomuus ulkoisista konteksteista ja siteistä, jotka ovat omiaan kahlitsemaan toimintaa ”järkeväksi”, etsivä ja haastava suhde siihen, mikä jo on, hyvät kielelliset valmiudet ja kommunikointihalukkuus sekä pelottomuus. Viimeisin noista toimii rakenteita ja varmuutta vastaan, kun sen kautta voimme pyrkiä kohti vakuuttavuutta ja uusia laatumia.

Aktivismi koko ihmisen ehtojen alueella

Maailman muuttaminen paremmaksi paikaksi on aina kuulunut intellektuaalien toiveisiin. Taiteessa tämä ei ole yhtä itsestäänselvää, ei edes halu saada jokin paremmin nähtäväksi tai kuultavaksi. Pikemminkin taiteen tavoitteet ovat niin selvästi olleet kiinni taiteen omassa perinteessä, että on ollut vaikea yksiselitteisesti väittää mitään sen tavoitteista. Modernismi pyrki rakenteistamaan maailmaa jopa ohjeeksi asti, kuten luemme monen taiteilijan tai ryhmän manifesteista. Ehkä juuri tätä vastaan syntyi kritiikki, jonka tuloksena elämme postmodernia aikaa, kaikenlaisen ohjelman tai tavoitteen jälkeistä aikaa. Edes toimintatavat eivät enää kelpaa ohjeiksi, vaan taide todellakin käyttää materiaalinaan ja metodeinaan mitä tahansa maailmassa on.

Tämän voi myös ymmärtää aiempaa suuremmaksi läheisyydeksi: taiteilija on maailmaa, maailmassa, ja tämä asettaa hänet toiseen asemaan kuin katsojan, ulkopuolisen, tarkkailijan, hänet joka esittää näkemänsä. Taidekasvatuksessa tämä läheisyys syntyy ajattelevisen ja toiminnan oppimisesta, joissa taide ja taiteellinen ymmärretään *erityisinä* menetelmällisinä ja sisällöllisinä tekijöinä. Niitä ei ”käytetä” kuten äyskäreiä tai separaattoria vaan niiden annetaan käyttää meitä, jotta meille paljastuisi nykyinen maailma sellaisena kuin sen näkee ja kokee ihminen, joka altistaa itsensä toiminnalle, mutta ei ohjaa toimintaa. Tämä on aktivoitumisen tie, jolla jo olemassaoleva käytäntö – taiteellinen toiminta ja taiteellinen ajattelevinen – otetaan käyttöön antautumalla sille ja sallimalla sen johdatus omassa toiminnassa. Tanssissa ja teatterissa tämä tunnetaan nimellä ”improvisointi”, ja se on toimintaa, jossa tilanne ohjaa ihmistä.

Tällaisen asenteen tavoitteena on tehdä meistä kaikista aktivisteja, jotka eivät suinkaan seuraa jotakin julistusta tai agendaakaan vaan asettuvat muuttuvaan ja yhä uutena ilmaantuvaan virtaan, jossa arvokasta on kyky reagoida ja artikuloida mutta epäarvoa on halu pystyttää leiri juuri johonkin kohtaan.

Taidetta ei voi asettaa politiikan tai ideologian välineeksi ilman suuria menetyksiä. Myöskään taidekasvattaja ei voi asettua ilman suuria onnettomuuksia asiainhoitajaksi jollekin uskomukselle tai ohjelmalle. Meillä on jo tarpeeksi tyhjänpuhujia politiikassa. Taide ja taidekasvatus ovat kokonaan toisilla apajilla: näkyväksi ja kuuluvaksi tekemisen, tutkivan ja ajattelevan ymmärryksen synnyttämisen, avoimen tulevaisuuden, hyvän kommunikaation, vapauden asialla. Myös näissä tarvitaan aktivismia, mutta tämä aktivismi ei jo tiedä, minne ollaan menossa, vaan se osoittaa tuntematonta tulevaisuutta, jonka yhdessä luomme.

Taidekasvatuksen merkitys kouluissa ja koulun ulkopuolella koskee tätä päivää ja huomista, lähellä olevaa maailmaa ja sen tunnistamista. Taidekasvattaja aktivistina muistuttaa, ettei kukaan näe sen kauemmas kuin kukaan toinenkaan. Toiminnalla ja valitsemalla oikeat menetelmät, ajattelemalla ja puhumalla ne selvästi voi yhdessä kulkea kohti tulevaisuutta, joka on ainakin aina ennen ollut aikamoinen yllätys niille, jotka ovat sinne asti jaksaneet. Ei ole mitään syytä olettaa, että se huomennaakaan olisi sen vähemmän yllättävä. Yllätyksiin voi varautua toiminnalla ja asenteella, vähän samaan tapaan kuin taiteilija, joka asettaa työnsä näytteille tai kuuluville ilman minkäänlaista käsitystä, mistä maailmoista sitä katsotaan, kuunnellaan ja arvioidaan; teos tulee olemaan myös hänelle yllätys, kun se löytää huomiossa merkisyhteytensä.

Juha Varto on kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori Aalto-yliopistossa. Hän on kiinnostunut taiteellisen tutkimuksen metodologiasta ja kirjoittaa kirjaa tiedon vakuuttavuudesta. Hänen lempiliikkeensä on estää kaatuminen vasemmalle mikrokorjausreaktiolla.



Lilli Törnudd maalasi matkallaan
Alpeilla vuonna 1891.

Lilli Törnudd ja koulun taidekasvatus

Löysin nykyajan unohtaman, aikanaan tärkeän, suomalaisen taidekasvattajan Lilli Törnuddin (1862–1929) taidekasvatustekstit ja huomasin ymmärtäväni niiden avulla nykyistä koulun taidekasvatusta paremmin. Lilli Törnudd oli luomassa ”Uutta koulua”: hänen visionsa uudesta koulusta olivat lähellä nykyistä peruskoulua mutta hänen näkemyksensä mukaan uusi koulu perustuisi ja pohjaisi taidekasvatukseen. Hän halusi uudistaa koulun käytänteitä koulumaailmassa toimien, muuttaen koulua oppilaskeskeisemmäksi ja tuoden taiteen tieteen rinnalle koulun perustoimintaperiaatteeksi. Törnuddin metodiikan merkityksellistäminen on puheenvuoro holistisen kasvatustieteen näkökulmasta.

Artikkelin alkuosassa esittelen Törnuddin taustaa ja taiteita yhdistävää metodiikkaa, sitten pohdin Törnuddin koulupiirustusmetodiikan paradigmaattista sijoittumista piirustusopetuksen aatekartalle. Valotan tutkimukseeni ^{Muukka-Marjovuo 2014} perustuen Törnuddin taidekasvatuksen keskeistä rakennepiirrettä eli ”harmoniaperiaatetta”. Katson Törnuddin tekstejä erityisesti niiden taiteille yhteisistä käsitteistä kiinnostuneena. Tarkastelen myös tarkemmin joitain hänen suosittelemaansa käytännön työskentelytapoja. Lopuksi luon kriittisen katseen Törnuddin ehdottamiin työskentelytapoihin.

Lilli Törnudd toimi elämänsä aikana monessa tehtävässä: hän oli Sortavalan opettajankoulutusseminaarissa sekä käsityön että piirustuk-

sen opettaja vuosina 1889–1918, ensimmäinen piirustuksenopettajiksi koulutettavien ohjaaja ja metodiikan opettaja Ateneumin rakennuksessa toimineessa Taideteollisuuskeskuskoulussa vuosina 1918–1929 sekä Kouluhallituksen piirustuksen ja käsityönopetuksen tarkastaja vuosina 1918–1927. Hän kuului vuoden 1912 käsityönopetuskomiteaan ja piirustusopetusta uudistaneisiin komiteoihin vuosina 1907 ja 1909. Törnudd oli mukana perustamassa piirustusopettajayhdistystä vuonna 1906 ja oli vuosina 1906–1926 ”Taidetta kouluihin” -yhdistyksen sihteeri. Törnuddin runsas kirjallinen tuotanto, yhteensä 18 opetuksen käyttöön tarkoitettua kirjaa, on ollut vaikuttamassa myöhempien suomalaisten taidekasvattajasukupolvien käsityksiin.

Törnudd kasvoi Pohjanmaalla pappisperheessä. Hänen pikkuveljensä Aksel Törnudd oli säveltäjä, suomalaisen musiikkipedagogian kehittäjä ja ensimmäinen Kouluhallituksen musiikinopetuksen tarkastaja. Sisarusket ovat olleet suomalaisen taidekasvatuksen perustajapari, taidekasvatuksen maailman ”Romulus ja Remus”.¹

Lilli Törnudd oli käytännön opetustyötä tehnyt taidekasvattaja, joka ei käsitteellistänyt kovin pitkälle omia näkemyksiään. Hänen kaltaisiaan käytännön taidekasvattajia on tutkittu vähän, sillä he ovat harvoin kirjoittaneet mitään. Törnudd ei ollut johdonmukainen teorian kehittäjä vaan opettaja, joka keräsi sovelluskelpoisia ajatuksia ja teki niistä malleja käytännölle.

Lilli Törnuddin koulun piirustusopetuksen metodiikkaan kuuluu musiikin ja kuvan yhdistäminen. Hän käyttää musiikin terminologiaa ja musiikinopetukselle tyypillisiä työtapoja kuvaanto-opetuksen metodiikassaan. Törnuddin piirustuksenopetus otti inspiraatiota musiikinopetuksesta. Hänen menetelmävalikoimaansa kuuluvat esimerkiksi soitannollinen grafiikka, taidehistorian opettaminen kuvan äänimaisemaa kuvitellen, musiikin käsitteistön ja parametrien käyttäminen kuvataiteen opetuksessa ja yhteissoitosta tuttujen työtapojen tuominen kuvataideopetukseen. Lilli Törnuddin mukaan 1920-luvulla Suomen kouluissa oli kiinnostuneita kuvataiteen ja musiikin yhdistämisestä:

Säveljaksoja ja sävelmiä on kuvattu kouluissa viivaliikkein ja värein. Kokemukset ovat todenneet, että lapset ovat sävelten vaikutuksille alttiita ja voivat vaikutelmiaan kuvassa tai väriyhdistelmissä lausua. Sävelten kiehtova voima, jos mikään, siirtää meidät kauneuden, tunteitten ja mielikuvituksen maailmaan. Väri, valo ja viivaliike voi luoda kuvan, joka ei ole asiallista vaan symbolista kuvaamista. Samoin inspiroi luonto säveltäjän, ja hänen työnsä voi taasen vaikuttaa meihin niin voimakkaasti, että voimme lausua sen kuvaantona. Törnudd 1926, 200.

1

Tutkimuksessani
Taidetunteen kasvat-
taminen, Lilli Törnudd
taidekasvatuksen maail-
moja luomassa, selvitan
tarkemmin Lilli Törnuddin
henkilöhistoriaa.
Muukka-Marjovuo 2014, 31–46

Kirjoittaessaan väriopista sekä sommittelusta Törnudd käyttää käsitettä värisointu. Törnuddin metodiikalle on myös tyypillistä yhdistää taide luontoon:

Väri on kuin soitantoa, väritaide on kuin säveltaidetta. Luonto on väriopin korkea äiti. Ilman väri muodostaa värisävelmän väliäänet, joiden puuttuessa korkea vaalea sävel ei sointuisi syvään matalaan. Luonnon huomiot muodostavat värikäsittelyn pohjan; sen vivahteet ja soinnut lähtevät ikään kuin sävelet laulavasta, heläjävästä sielusta. (...) Kokemamme sieluntilat ovat moninaiset, sen tähden löydämme sointuvamman vastakaipun niistä väreistä, joihin on yhdistetty useampia värejä, joissa perusvärit on kehitetty erikoistunneiksi ja vivahteet yhdistetty ryhmiksi eli värivivahdusrytmeiksi. Jo kahden värin rinnakkain asettaminen voi synnyttää tyydyttävän soinnun. Törnudd 1926, 135.

Törnudd kehottaa piirustusopettajaa opettamaan värien ja sävellajien yhteyden. Oikeanlainen värin ja sävellajin yhteys opetellaan, sillä Törnudd ei luota siihen, että asia olisi selvä ja oppilas kuulisi sävelasteikot heti oikeanvärisinä. Törnuddille musiikin ja värin yhteys on muistiin perustuva ilmiö, joka opetellaan määrätietoisesti. Törnudd pohjaa soitannollisen grafiikan metodinsa itävaltalaisen professori Oskar Rainerin (1880–1941) vuonna 1925 kehittämään soitannollisen grafiikan metodiin ^{Rainer 1925}.

Lilli Törnuddin taidekasvatuksen koordinaatit aatehistorian kartalla

Lilli Törnudd kuului 1800- ja 1900-luvun taitteessa vaikuttaneisiin taideopetuksen uudistajiin. Tuona ajanjaksona kehitettiin useita erilaisia opetusmenetelmiä ja taideteorioita, kuten Steiner- ja Montessoripedagogiikka, joissa keskeistä oli ihmisen kokonaisuutena opettaminen ja eheyttäminen.

Taidehistorian tutkija Eeva-Maija Viljon mukaan 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun suomalaisessa piirustusopetuksessa oli vaikuttamassa kolme perinnettä: taidekoulutuksen akateeminen perinne, teknisempi ammattiopetuksen perinne ja pestalozzilaiseen havainto-opetukseen pohjautuva lapsipedagoginen suunta. Näistä suuntauksista Törnuddin taidekasvatus edustaa eniten viimeistä. ^{Viljo 1984, 2–3}. Toisaalta Törnudd yhdistelee taidekasvatuksen paradigmoja opetusohjeistossaan. Hän on eklektikko. Törnudd sulauttaa kirjoituksissaan monien taidekasvattajien ajatuksia. Hän luki taidekasvatus- ja piirustusopetuskirjallisuutta saksaksi, ranskaksi, ruotsiksi ja englanniksi. Hänen teoksensa *Piirustuksen opetuksesta ulkomailla* ¹⁹⁰⁷ oli suomalaiselle taidekasvatukselle tärkeä kokoo-

mateos, jossa taidekasvatusliikkeen ideat olivat helposti omaksuttavissa olevassa, wikipediamaisessa muodossa. Hänen taidekasvatustekstejään olisi kiusaus kutsua jopa postmoderneiksi ennen postmodernismia. Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeisto ei kuitenkaan ole hengeltään postmoderni, sillä hänen pyrkimyksensä oli tarjoilla tuleville opettajille selkeitä ohjeita. Hän pyrki pois moniselitteisyydestä ja halusi kasvattaa ehjiä taidekasvatuksen maailman osallisia.

Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeisto on suunnattu suomalaiselle 1900-luvun alun koulumaailmalle. Erityisesti vastaitsenäistyneessä maassa on ollut modernismille tyypillisiä universaalisuuspyrkimyksiä. Onko Törnuddin taidekasvatusteksti siis modernistista?

Modernismissa monet taiteilijoiden manifestit ovat perustuneet universaalisuuspyrkimyksiin. Esimerkiksi Piet Mondrianin kirjoituksissa on toistuvana teemana taiteen pyrkimys abstraktion kautta kosmiseen ja universaaliin. Modernismille on ollut tyypillistä pyrkimys luoda pelisääntöjä, kaikille yhteistä taiteen kieltä. Erilaiset systemaattiset monimutkaisten muotojen pelkistämiset, kuten Mondrianin tai Kandinskyn muotojen ja värien yksinkertaistaminen, ovat olleet yritystä löytää taiteille yhteistä kieltä. Sederholm 1994, 30. Törnudd on mukana modernistisessa keskustelussa omilla muotojen, äänten ja värien yhteyksien pohdintoillaan ja opetusohjeillaan, joilla opetetaan muotojen henkistä viestiä.

Modernismin eri ilmentymille oli yhteistä usko jatkuvaan edistykseen ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Tästä syystä on mahdollista nähdä moderni ja modernismi valistuksen henkisenä perillisenä. Sederholm 1994, 34. Theodor Adorno kritisoi kuitenkin kirjassaan *Kasvatus Auschwitzin jälkeen* valistuksen tuottamaa järkkäilyä, jossa subjektiivista kokemusta ei arvosteta. Adorno, Frankfurtin koulukunnan osallisena, esitti rationalismin tehneen maailmasta "aistikieltesen rautahäkin". Adorno nosti esiin huolen valistuksen ihanteena olevasta järkeen pohjaavasta ihmisenä olemisesta, jossa ollaan kykenemättömiä ymmärtämään toisen ihmisen kokemuksia. Asennoitumiseen liittyy välinpitämättömyys kärsimystä kohtaan sekä ruumiillinen ankaruus. Adorno 1995, 230–234.

Törnuddin taidekasvatustekstissä modernistista universalismia voisi edustaa hänen kritiikittömän uskonsa yhtenäiskulttuuriin, jonka keskeisiä perustaitoja on yhdessä työskentelyn oppiminen. Törnudd kirjoittaa: *Nuorison pitää olla ihanteitten lipun kantajia, yhteenkuuluvaisuuden ja toimelijaisuuden tunteen pitää herättää heissä ilontunnetta.* Törnudd 1926, 186.

Nykytaideopettajana ihmettelyn edellisen katkelman ilmiä: ihan teiden lippu liehuu, kuulutaan yhteen, toimitaan yhdessä ja ollaan aktiivisia. Nykyisessä koulumaailmassa yksilöllisyyden arvostamiseen tottu-

neena luen neuvon manipuloinniksi pakkoihoiseen yhdessätekemiseen. Lauseen synnyttämän mielikuvan yhdistän myös Eugène Delacroix'in romantiikan ajan maalaukseen "Vapaus johtaa kansaa" (1830), Ranskan vallankumouksen "veljeyden" kaiku kantautuu. Törnuddin aikakauden kasvatustavoitteissa on korostunut yhdessätekemisen taito. Maatalous-yhteiskunnassa on eletty vielä pääosin ilman koneita, työ on perustunut talkoisiin.

Toisaalta koulumaailma on kehittynyt varsinkin lukiossa ja jo suurimassa osassa peruskoulujen yläkouluja liiankin yksilölliseksi tavaratalo-todellisuudeksi, jossa opiskelijat hankkivat uusia kursseja kuin pukuun sointuvia solmioita. Opettajista on tullut houkuttelevien solmioiden kauppamiehiä. Koulun taidekasvatus voisi toimia hyvänä interventiona koulumaailman tietosilpulle ottamalla taas käyttöön Törnuddin suositelemia yhteistoiminnallisia taidetyöskentelyn tapoja.

Törnuddin taidekasvatusohjeet eivät kuitenkaan kiellä yksilöllisyyttä, sillä hänen opetusohjeissaan kehoitetaan kohtelemaan oppilaita yksilöinä ja erilaisina persoonallisuuksina. Törnuddin käyttämä persoonallisuuden käsite hyväksyy ajatuksen persoonallisuuskategorioista, mutta Törnuddin pyrkimyksenä on kuitenkin välittää opettajalle opetusote, jossa luokkayhteisössä, koulumaailmassa, on tilaa erilaisille oppijoille. Valistukseen luottava Törnudd uskoo maailman ja ihmisten tulevan opetuksen keinoin paremmaksi. Muukka-Marjovuori 2014, 272.

Onko Törnudd avantgardisti? Yleiskielessä avantgardisteiksi kutsutaan ihmisiä, jotka ovat olleet uuden asian etujoukoissa ja kulkeneet kehityksen kärjessä. Törnuddhan pyrki perustamaan "Uuden koulun". Hän toimi idealistisesti kaikille yhteisen taiteelle perustuvan koulutusjärjestelmän esitaistelijana. Kaikilla suomalaisilla pitäisi Törnuddin mukaan olla mahdollisuus opiskella taideaineita. Taide koulun peruseriaatteenä tarkoittaa käsillä tekemisen, yksilön oman ilmaisun ja ajattelun opettelemisen arvostamista. Törnudd halusi uudistaa koulun käytänteitä koulumaailmassa toimien, muuttaen koulua oppilaskeskeisemmäksi ja tuoden taiteen tieteen rinnalle koulun perustoimintaperiaatteen. Törnuddin käsitykset taiteen ilmaisumahdollisuuksien käytöstä koulumaailmassa sekä "Uuden koulun" ajatukset koko koulumuodon uudistamisessa ovat siis edellä määritellyssä mielessä avantgardistisia. Nykytaiteen tutkija Helena Sederholmin ^{1994, 66} mukaan Lilli Törnuddin metodiikka olisi formalistista avantgardea.

Törnuddin taidekasvatusteksteistä nousee modernismia enemmän esille romanttinen eetos²: Törnudd jatkaa ja jakaa englantilaisen taidekasvatusliikkeen keulahahmojen John Ruskinin ja William Morrisin pa-

2
Romanttisen Törnuddin taidekasvatuksesta tekee myös opetusohjeiston yhteyksien hakeminen muista taiteista, sillä romantiikka oli eri taiteenlajien yhteisyyttä korostavaa.

rantavan taidekasvatuksen sanomaa. Hänen opetusohjeistossaan symbolistinen taidetyöskentely, joka on liitetty eskapistiseen yhteiskuntaan suhtautumiseen, ei saa aikaan käsitystä taiteen merkityksestä itseisarvoisena. Törnuddin taidekäsityksessä ei ole modernistista ”taidetta taiteen vuoksi” -sisältöä. Modernistinen taidehan otti eron poliittisuudesta. Mt. 1994, 51. Törnuddin taidekasvatus sisältää poliittisuuden eli yhteisöstä huolehtiminen on mukana. Taiteen avulla kasvatetaan ihmisistä toisistaan välittäviä ja eettisesti herkkiä, kärsimykseen toiminnalla reagoivia ihmisiä. Törnudd perustaa taidekasvatuksensa oppilaan arkeen toisin kuin ”taidetta taiteen vuoksi” -ajattelu. Taidekasvatusliikkeen usko taidekasvatuksen merkityksellisyyteen on Törnuddin kirjoituksissa keskeistä. Törnuddin taidekasvatusta kuvaava termi on tutkimukseni perusteella ”romanttinen taidekasvatus”. Muukka-Marjovuori 2014, 263.

Taidekasvatuksen tutkija Tarja Pääjoki kiinnittää huomion taidekasvatuskertomuksille tyypilliseen vanhakantaisuuteen. Pääjoen mukaan kerronta pyrkii usein yksinäisyyteen, yhden totuuden edustamiseen moniäänisyyden sijaan. Tekstit rakentuvat yleisesti tradition mukaisiksi niin tyyliään, rakenteeltaan kuin sisällöltäänkin eivätkä aktivoi lukijaa uusiin tulkintoihin. Pääjoki 2004. Törnuddin teksti ei ole yksinäistä vaan moniäänistä: hän argumentoi vuoroin järjen, vuoroin tunteen asialla sekä julkituo kontrapunktisesti erilaisia piirustusopetusnäkemyksiä.

Pääjoki ²⁰⁰⁴ pohtii, miten pitäisi suhtautua taidekasvatustekstien tapaan rakentaa utopioita ja onnellisia loppuja. Törnuddin taidekasvatustekstissähän on Pääjoen kuvaamia utopoppisen taidekasvatuksen piirteitä. Törnudd kirjoittaa ”piirtämisen kielen” voimasta ruotsiksi – Törnudd uskoo piirtämisen kielen yhdistävän Suomen eri kieliä puhuvan kansan:

För den stora betydelse, som teckningsundervisningen bör intaga i en kulturnations läroplan, talar afven den omständigheten att teckningen är ett världsspråk. Språken skilja i andra fall nationerna åt – teckningens språk förenar folken. Törnudd 1925, 47.

Törnuddin ajatus kaikille yhteisestä piirustuksen kielestä merkityksellistää piirustuksenopettajan ja on taidekasvatusliikkeen eetoksen mukainen. Törnuddin käsityksen mukaan kaikkien pitää oppia piirtämään, jotta universaali piirustuksen kieli voi yhdistää kansan. Piirtämisen kieli on siis keino luoda yhtenäinen kansa, se on utopia taidekasvatukseen perustuvasta ihanneyhteiskunnasta. Törnuddin usko kuvaanto-opetukseen on suuri. Kuvaanto-opetus on tärkeistä tärkeintä, sillä sen avulla uudistetaan myös koko ihmiskunta Törnudd 1926, 14.

Taidekasvatuksen tutkija Eeva Anttila vastaa Tarja Pääjoen kysymykseen utopioiden merkityksestä, että taidekasvattajat toimivat usein yhteiskunnallisen muutoksen hengessä, toivon ja muutoksen kannattelemina. Toiveikkuus yhdistää taidepedagogeja. ^{Anttila 2012.} Törnuddin ”romanttinen taidekasvatuksen maailma” kuuluu samaan idealistisen paremman maailman kehittämisen perinteeseen Platonin Valtion ”ihanneyhdyskunnan”, Fredrich Schillerin ”taiteeseen perustuvan sivistisyhteiskunnan” ja Herbert Readin ”harmonisen rauhan maailman” kanssa. Ne ovat utopioita, jotka saavutetaan taiteen ja taidekasvatuksen avulla. ^{Ks. Platon 1999, Schiller 1794–5/1967, Read 1970.}

Harmoniaperiaate

Törnuddin koko taidekasvatuksen opetusohjeistoa yhdistää harmonisuuteen pyrkiminen. Esimerkiksi kuvataidetyöskentelyn perustana oleva sommittelun teoriasta hän kirjoittaa:

Sommittelutyön ei pidä tarkoittaa ainoastaan mielikuvituksen rikastuttamista ja kehittämistä, vaan sen tulee myös herättää säännöllisyyden, tunnollisuuden, sopusuhtaisuuden ja puhtauden tunnetta. Tämän työn avulla henkilö saa käsityksen siitä, että ihmisen pitää olla sopusoinnussa ympäristönsä kanssa. Kodin ja sen asujainten kesken tulee vallita rehellinen suhde. Henkilön ja hänen olosuhteittensa yhteensopivaisuus on huomioitava – ristiriitaisuutta on vältettävä. ^{Törnudd, 1926, 27.}

Törnuddin taidekasvatuksessa luonto, taide ja taidetunne muodostavat toisiinsa vaikuttavan rakenteen taidekasvatukselle. Hän ohjaa taidekasvattajaa vaikuttamaan oppilaan taidetunteeseen. Kasvattamalla taidetunnetta taiteen ja luonnon välinen yhteys aktivoituu ja oppilas haluaa ilmaista itseään taiteen keinoin, opiskella taiteen tekniikkaa ja olla kiinnostunut muistakin kuin omista taideteoksistaan. Törnudd käyttää sanaa taidetunne, joka on vastine nykyajan taide-elämykselle. Törnudd kuitenkin painottaa yksilön hetkellistä taide-elämystä enemmän ihmisen ja maailman suhdetta. Taidetunne ei ole vain yksilön elämys, vaan Törnudd pyrkii merkityksellistämään ihmisen maailmasuhteen: taidetunteiseksi kasvatettu ihminen kunnioittaa ympäristöään ja on onnellinen aistiessaan sen kauneutta. Törnudd määrittelee taidetunteen jokaisen oikeudeksi. Hän määrittelee taidetunteen myös henkisillä silmillä näkemiseksi. Henkisillä silmillä näkeminen liittää taidetunteen spirituaalisuuteen. Hyvin toteutetussa taidekasvatuksessa luonto ja taide muodostavat isää ja poikaa kristinuskossa vastaavan parin, taidetunne taas on ana-

logisesti pyhää henkeä vastaava käsite. Taide on uskonnon merkityksiä saava ilmiö. Muukka-Marjovuori 2014, 283.

Sederholm^{1994, 37} muistuttaa, miten romantiikan ja modernismin jatkumossa taide muodosti oman teologiansa. Filosofit Ortega Y Gasset^{1961, 68} kirjoittaa *...moderni kulttuuridoktriini ei ole mitään muuta kuin kristinuskon ilman Jumalaa*, ja taidehistorioitsija Hans Sedlmayr^{1968, 57} jatkaa, että selvemmin kuin koskaan aikaisemmin tunnustetaan modernismissa että suhtautuminen, joka korottaa taiteen palvonnan kohteeksi, on pohjimmiltaan uskonnollista ja peräisin romantiikasta. Saksalainen kirjallisuudentutkija Peter Bürger vertaa taidetta puolestaan uskontoon pohtimalla taiteen instituutioiden toimivan samalla tavalla kuin uskonnon instituutiot. Bürgerin mielestä uskonnolle tyypillinen tämän ja tuonpuoleisen maailman erillisyyden korvattiin romantiikan ja modernismin jatkumossa vastaavanlaisella taiteen ja jokapäiväisen elämän erottamisella. Bürger^{1983, 432}. Filosofit ja taidekriitikko Arthur C. Danto¹⁹⁶⁴ määrittelee modernismin alkavan vasta kun hurmoshenkinen suhtautuminen taiteeseen hylätään Danto¹⁹⁶⁴. Törnuddin taidekasvatus pyrkii rakentamaan taidetta kohtaan Danton kuvaaman erityisen tunnetilan, jonka lähin sukulainen esiintyy uskonnollisissa kokemuksissa.

Törnuddin harmoniaperiaatteeseen sisältyy myös ”moraalin kauneuden” idea. Törnuddin ajattelussa on analogiaa filosofi Oswald Spenglerin kulttuurikritiikin kanssa: lapsi kehittyy, kunnes nuori aikuinen tekee Faustin tapaan ”sopimuksen paholaisen kanssa” ja turmeltuu. Spengler^{1919/2002, 87–92 ja 229–266}. Törnuddin^{1922, 38–40} mukaan taidekasvatuksen avulla vältetään tai korjataan tämä hajoaminen eli luonnollisen moraalitajun turmeltuminen – ihminen, jonka taidetunne on herätetty pysyy ykseytenä, järki ja tunne muodostavat kokonaisuuden eikä moraalintaju kuole. Törnudd^{1922, 38–40}. Törnudd käyttää harmoniaperiaatteen rakentajana toimivasta taidetunteesta myös nimitystä kaunoaisti. Kaunoaistinen ihminen näkee kauneutta eettisissä teoissa, eettisissä työskentelytavoissa sekä eettisesti tuotetuissa esineissä. Törnudd^{1923, 1}. Tässä ajattelussa on yhteyttä nykyiseen ympäristöesteettiseen ajatteluun jossa on nostettu taas ajankohtaiseksi esteettisen maailmasuhteen ja asioiden kokonaisvaltaisen hahmottamisen kysymykset. Lilli Törnuddin sekä esimerkiksi oman aikamme ympäristöestetiikan tutkija Yuriko Saiton näkemyksissä on yhteneväisyyttä. Saiton ajatukset vastuullisesta ympäristöasenteesta ovat lähellä Törnuddin käsityksiä. Ympäristöä säästävistä teoista pitäisi myös Saiton mielestä tulla estetiikkaan kytkeytyneitä: koska haluamme suojella kaunista, meidän tulisi muuttaa esteettistä käsitystämme niin, että pidämme ympäristöä ja planeettaamme säästäviä tuotteita kauniina. Saito²⁰⁰⁷.

Törnudd ajatteli 1600-luvun englantilaisen filosofin lordi Shaftesburyn tavoin, että ihmisen ”kauneusaisti” on sama kuin ”moraaliaisti”. Kauneus oli vain moraalisen hyvyyden aistein koettava muoto. Ks. esim. Glauser 2002. Shaftesbury argumentoi, että viehtymys hyveeseen, jota hän kutsui *moral sense*ksi, tuottaa harmonisen olotilan: maailma on harmoninen systeemi, jossa ihmisillä on paikkansa. Shaftesburyn mukaan ihmiset eivät voi välttyä liikuttumasta, kokemasta taidetunnetta, kun he kokevat universaalín harmonian, joka on elämistä luonnon yhteydessä ja sisäisen harmonian yhteyttä ulkoiseen harmoniaan. Ks. esim. McNaughton 1996.

Törnuddin harmoniaperiaatetta edustaa myös hänen käsityksensä molempien käsien yhtäaikaisen harjoittamisen tärkeydestä Ks. esim. Törnudd, 1926 40: symmetrisesti toimiva ihminen on tasapainoinen myös henkisesti. Rytmillisyyden ymmärtävä ihminen kykenee Törnuddin mukaan tajuamaan kokonaisuuksia. Erityisesti koristesommittelun opiskelu auttaa hänen mukaansa kokonaisuusajattelun kehittymistä.

Harmoniaa opiskellaan myös tunteiden hallinnan opetteluun ja taiteen eri karakterien harjoitteluun avulla. Harmoniaperiaatteen oppinut ihminen osaa sovittaa itsensä tunteineen suurempaan kokonaisuuteen eikä pyri kokonaisuuden rikkomiseen. Muukka-Marjovuo 2014.

Törnuddin harmonia-ajatteluun kuuluu ajatus oppilaista joukko- na erilaisia ihmisiä, jotka muodostavat kokonaisuuden, joka tarvitsee osiaan. Ajatteluun kuuluu koulun ymmärtäminen kokonaisuutena, jossa taide muodostaa henkisen, sielullisen ytimen. Törnuddin sanoin *taide ei saa olla kasvatustyössä oppiaine vaan periaate* Törnudd 1922, 44. Tämä tarkoittaa, että taiteen tulee olla koulun henkinen ydin. Taideopetukselle tyypillisen tutkivan ja tietoa kyseenalaistavan asenteen tulee olla koko koulukasvatuksen periaate.

Toisaalta Törnudd muistuttaa taidekasvatuksen perustan olevan kouluopetuksessa, koulussa koko ikäluokka pääsee taidekasvatettavaksi. Törnudd merkityksellistää koulun taide- ja taitoaineiden opetuksen: taide on ja sen tulisi olla vastakin tärkeä osa suomalaista koulujärjestelmää. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvattaja on essentiaalinen osa kouluuyhteisöä. Kuitenkin taidekasvattajan täytyy kommunikoida myös tiedekasvattajan kanssa, jotta koulumaailma muodostaisi kokonaisuuden. Muukka-Marjovuo 2014, 285.

Törnudd määrittelee siis piirustusopetuksen keskeiseksi tarkoitukseksi taidetunteen herättämisen ja kehittämisen ja kutsuu ilmiötä myös ”mielenlaadun jalostamiseksi”. Törnuddin käsityksen mukaan yksittäisen ihmisen mielenlaadun jalostaminen vaikuttaa koko ihmiskuntaan. Ihmisen päämääränä on tulla osalliseksi suuremmasta harmonisesta

systemistä, jonka kaikki osaset kauneuden tuoman onnellisuuden keinoin haluavat hyvää kanssaeläjille. Onnelliset taidetunteiset ihmiset eivät Törnuddin käsityksen mukaan halua sotia, koska ovat tyytyväisiä siihen, mitä heillä on. ^{Törnudd 1926, 147.}

Törnuddin taidetunteen kasvatuksen tarkoituksena on palauttaa henkisyys luonnon yhteyteen. Luonnossa on spirituaalisuutta eli henkisiä ja hengellisiä merkityksiä, ja taideopettajan tehtävä on auttaa oppilasta näkemään ne. Taidekasvattaja auttaa opiskelijaa muodostamaan ympäristöä arvostavan ja suojelevan asenteen, jossa ihminen ei ole suhteessa maailmaan vaan harmonisen maailman pala. Törnudd painottaa luonnollisen eli kehollisen, ei-koneellisen, kuvantekemisen taidon opettelua kouluopetuksessa. Hän käsittää, että taideopetuksen avulla ihminen oppii taidetunteisen maailmankatsomuksen, joka saa aikaan mielen herkkyyden ja tekee mielen kauneusarvoja vastaanottavaksi. Käsityksistä linjautuu taidepedagogista opetusta yhdistäväksi piirteeksi vaatimus opetuksen perustamisesta tietoisuuden keholliseen perustaan. Törnuddin käsityksen mukaan ”taidetunne” on yhteydessä ”liikuntatunteeseen” ja sitä kautta ruumiillisuuteen. ^{Törnudd 1929, 7.} Edeltävää ajattelua seuraten lapsen eheää kasvua on hyvä tukea eri taiteenaloilla ^{Törnudd 1926, 16.}

Törnudd kehottaa käyttämään monikulttuurista taidekasvatusta käyttämättä tietenkään nykyajan termiä. Monikulttuurista se on siinä merkityksessä, että hänellä on käsitys oppiainekulttuurien rajat ylittävän taiteen tekemisen tärkeydestä koulumaailmassa. ^{Muukka-Marjovuo 2014, 286.}

Karakttäriopetus

Millaisia keinoja Törnudd käyttää eheyttävässä taidekasvatuksessaan? Yksi opetusväline on karaktääriopetus. Mitä tämä Törnuddin metodikassa tarkoittaa? Musiikkia opiskeleva puhuu usein soittokappaleiden karaktäreistä. Tällä hän tarkoittaa jonkin tietyn musiikkiteoksen luonnetta, sen tyypillisyyttä. Pieni valssi voi olla suloinen ja kaihoisa tai rempseä ja maalaismainen. Törnudd kehottaa kuvantekijää kuvaamaan kohdettaan liioittelevasti pelkistäen.

Törnudd opastaa opettajaa auttamaan lapsen kuvailmaisua piirtämällä taululle karaktäärisiä mallikuvia, joita varioimalla lapsi saa mielikuvansa kuvitettua, mutta varottaa, että opettajan antama malli voi häiritä lapsen omaa ”itsetoimintaa”, sillä lasten itsenäinen mielikuvituspiirtäminen auttaa lasten sielullista kehitystä:

Voisihan sanoa, että kun opettaja näin (piirtämällä mallikuvan taululle) ohjaa kuvittavaa piirustusta, hän siten tunkeutuu oppilaan itsenäiselle toiminta-alalle ja ehkäisee itsetoimintaa - mutta asianlaita ei kumminkaan ole niin, sillä lapsessa tulevat ensiksi henkinen vauhti ja heikko teknillinen kyky jotenkin pian ristiriitaan ja lapsi alkaa itse kaivata jotakin, mikä keventäisi tätä seikkaa, "ettei tullutkaan hyvä", "ettei hän osaa"; sentähden täytyy opettajan opastaa. Ja vielä – miksi meillä on kuvia havainto-opetuksessa? Siksi, että havainnot ja tunnelmamomentit syntyvät vasta kuvan varassa. Kun oppilaat ryhtyvät työhön, on taulupiirustus poistettava tai peitettävä, jos sitä tulee vielä kehittää. Sen kopioiminen ei tule kysymykseenkään. Törnudd 1926, 48.

Karakterisoiva kuvantekeminen on kuitenkin Törnuddin metodissa keskeistä. Törnudd käyttää ilmiöstä nimeä luonteenomainen kuvaamistapa.

Vertaan Törnuddin käsitystä mielikuvituksesta kuvataiteessa improvisaatioon musiikissa. Esimerkiksi jazz-improvisointia pianolla osaava tuntee erilaiset asteikot, soinnutustraditiot ja fraseerausikänteet. Improvisoidessaan hänellä on päässään tuhansia sointukierroja eli tapoja yhdistellä yksityiskohtia rakenteiksi. Tällaiset rakenteet vastaavat Törnuddin tyyppiopiirustuksen skeemoja. Törnuddin käsityksen mukaan lapsen täytyy opetella karakteristisiä kuvaamistapoja ja muotoja kehittyäkseen mielikuviansa kuvittajana.

Törnudd siteeraa sveitsiläistä taidehistorioitsija Heinrich Wölffliniä 1864–1945 ja kertoo tämän kirjoittavan, että kaikki taiteelliset havainnot ja toiminta perustuvat koristeellisiin skeemoihin eli kaavoihin. Kaikki edistyminen luonnon kuvaamisessa pohjautuu dekoraatio- eli koristetunteeeseen. Luonnonkin kuvaamisella on vasta silloin merkitystä, kun se edustaa dekoratiivisia eli koristeellisia arvoja eikä tieteellistä analyysiä eli erittelyä. Törnuddin mukaan Wölffliniä tähdentää, että koristetaitteen pitää esittää tekijäänsä rytmillisen voiman muodossa yhdistettynä tekoaineen ja työvälineitten vaatimuksiin. Törnudd esittää, että koristeen maalannut taiteilija jättää persoonallisen jälkensä koristeeseen esimerkiksi fyysisen voimansa, tekoaineen valinnan ja työvälineen käyttötaitonsa kautta. Tässä Törnuddin käsityksessä romantiikan yksilöllisyyttä arvostava ideologia muistuttaa, että koristaminenkin on taiteilijan ainutlaatuisen yksilöllisyyden ilmaisua. Törnudd 1929.

Törnuddin opetusohjeistossa koristeellisia rakenteita ovat esimerkiksi muistista piirrettäessä opitut eläinten ja ihmisten tyypilliset asennot:

Opettajan tulee huomauttaa eläintä piirrettäessä, että mallin muodot ja liikkeet ovat juuri eläimen luonnetta kuvaavia. Kun määrätty asento on valittu kuvattavaksi ja painettu mieleen, voi sulkea hetkeksi silmänsä säilyttääkseen näkemänsä muistissaan, estäen uusia vaikutelmia sitä hälventämästä, ja sitten kuvata sen

muistista. Kun oppilaat ovat mallia tarkaten ensin piirtäneet eläimen, saavat he sitten muistista luokkataululle ja linoleumilevylle uudelleen piirtää eläimen niin moneen asentoon kuin voivat. Törnudd 1926, 173.

Tyyppipiirustus on Törnuddin metodiikassa muistipiirustuksen osa-alue: tyyppipiirustuksen ideana on yksinkertaistaa monimutkaisempaa muotoa. Pelkistettäessä pyritään käyttämään perusmuotoja. Törnuddin metodiikassa on kuva ruiskaunokin kukinnosta, joka on ensin pelkistetty tähdiksi lieriöiden päässä ja sitten kimpuksi megafonin näköisiä lieriöitä. Törnudd kehottaa piirtämään jo pelkistyneitä muotoja uusissa asemissa, niitä eri tavalla sijoitellen: kääntäen, rivittäen ja läpitungkien. Törnudd 1926, 74. Musiikinopettajalle edeltävä työskentelytapa vertautuu myös sarjallisen musiikin sävellystapoihin.

Paula Tuomikoski-Leskelän mukaan tyyppipiirustuksen pedagogiikka perustui didaktisilta osin pragmaattiseen tieto-oppiin. Oppilas saatiin käsittämään, kun hän saattoi seurata esitettävän asian hahmottumista piirtämisen avulla taululle. Liitupiirros voitiin sen jälkeen pyyhkiä pois ja tehdä uusi, sillä lopputulos ei ollut tärkeä. Olennaista oli tekemisen ja ymmärtämisen prosessi. Tuomikoski-Leskelä pohtii tyyppipiirtämisen vaikuttaneen piirustusopetuksen taidekasvatuksellisia tavoitteita hämmästyttävästi; piirustusopetuksesta tuli havaintokasvatukseen tähtäävää. Tuomikoski-Leskelä 1979, 321. Suomessa tyyppipiirustuksen metodia kehitti Väinö Valorinta, jonka mukaan lapsen piirustus on aina ideoplastista, ei luonnonmukaista vaan lapsen käsityksen mukaista:

Lapsen piirtämällä kuvilla on samanlainen salaperäinen vaikutusvoima lapseen kuin mitä on hänen keräilemillään kivillä. Pirokset ovat lapsen mielteiden ilmaisuja, keinotekoisia realiteetteja, todellisuuskuvia joilla on aina tyypillinen luonne. Valorinta 1917, 21.

Törnuddin soveltamana tyyppipiirustus on taidekasvatuksen väline: tyyppipiirustuksen avulla kuvantekijän huomaa asioiden luonteenomaisuuden nopeasti. Luonteenomaisuuden esille tuominen vaatii pelkistämisen taitoa, taitoa liioitella karakteristisiä piirteitä. Törnudd kehottaa kehittämään jokaiselle eri puulajillekin puuta kuvaavan viivatyypiikan. Törnudd 1926, 182. Piirtäjän pitää miettiä, millainen on punahongan viiva, mikä koivun tai kuusen. Millä työvälineellä kuvataan yksinäisellä luodolla kasvavaa piikkistä tyrnipensasta?

Törnudd ihailee japanilaista sivellinpiirustraditiota, jossa lähes merkkimäisesti, samanlaisia hahmoja toistaen, opetellaan eri eläinten tai kasvien hahmoja. Mt. 176. Matkaraportissaan Dresdenistä vuonna 1909

Törnudd kertoo kiinnostuneena, miten saksalainen professori Karl Ellsner luennoi taidekasvatuksesta käyttäen esimerkkeinä perinteisiä japanilaisia puupiiroksia ja maalauksia. Ellsner oli opettanut, miten japanilainen taiteilija pelkistää maisemaa dekoratiivisesti. Törnudd 1909.

Toisin kuin Törnudd, englantilainen taiteilija ja taidekasvattaja Harold Speed ^{1872–1957}, johon Törnudd viittaa usein metodiikassaan, karakterisoi myös eri taiteenlajien tunneilmaisukyvyn. Speed kantaa mukanaan hegeliläistä ajattelua, jossa yksittäinen taidelaji on riittämätön ilmentämään ihmisen kaikkia tuntemuksia. Toisaalta Speed on mukana modernissa taiteenlajien erillisyyttä korostavassa diskurssissa:

Itse kullakin taiteenhaaralla on erikoisia tunteita, jotka kuuluvat yksinomaan sille. On olemassa tunteita joita vain musiikki voi ilmaista: ne ovat tunteita jotka liittyvät ääniin; on toisia, joita ainoastaan maalaus- kuvanveisto tai rakennustaide voivat kuvata: ne ovat tunteita jotka liittyvät muotoon tai väriin. Speed 1924, 14.

Törnudd ei esitä erityisesti eri taiteenlajien karakterisia piirteitä, vaan hän etsii taidekasvatukselle yleistä toimintatapaa, mutta kiinnittää taidetta opettavan huomion erilaisten ihmisten näkökulmien eroavaisuuteen. Törnuddin käsityksenä on, että taidekasvattajan karakteri näkökulman ehdottajana on tunneihmisen ja boheemin näkökulma:

Taideopettaja on ja saa olla romantikko, hän saa olla runoilija ja boheemi, joka liikuttuu ja liikuttaa. Maisemaa voi tarkata aivan eri lähtökohdista lähtien, sekä aatteellisessa että teknillisessä suhteessa. Maisemaa voi katsella geologina, botaanikkona, sosiologina joka pohtii kasvikunnan karakteria tai tunneihmisenä joka elää ilman värin ja valon sopusoinnusta. Törnudd 1926, 183–184.

Edeltävässä karaktääri-ajattelussa on samaa taideteoreettista ajattelua, josta Eeva Anttila kirjoittaa. Anttila luo taidekasvatuksen yhteistä diskurssia kirjoittaessaan sensomotorisista kaavoista, jotka ohjaavat havaintojamme, kokemuksiamme, päättelyämme ja toimintaamme. Sensomotoriset kaavat kehittyvät toimiessamme fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Ne antavat taustan sille, millaiseksi koemme maailman esirefleksiivisellä tasolla. Ne ovat käsitteiden ja kielen perusta. Esimerkkinä tällaisesta mallista on säiliö, *container shema*, joka koostuu kolmesta elementistä: raja, sisätila ja ulkotila. Ihminen on joka päivä tekemisissä satojen kohteiden kanssa, joihin tämä malli soveltuu: kuppi, laatikko, huone, talo, oma keho. Tästä mallista nousevat käsitteet kuten sisään ja ulos, ja tästä perustasta kehittyä tilallinen käsityskyky. Tilallinen käsittäminen kehittyä abstraktiksi tilalliseksi hahmottamiseksi, jolloin ihminen pystyy esimerkiksi kääntämään kuvioita mielessään. Anttila 2012, 163; Johnson 2008, 23. Myös

Kirsi Monni etsi tanssia käsittelevässä taideteoreettisessa tutkimuksessaan "Olemisen poeettisesta liikkeestä" tanssiteoksen sisäisiä moodeja, ihmisen liikkeen ja kehollisuuden yleistä kieltä ^{Monni 2004}. Tämä eri taidekasvatuksen lajeille yhteisiä rakennepiirteitä etsivän tutkimisen intressi on jo idulla Törnuddin kuvaopetuksessa.

Mikä sitten Törnuddin karaktääriopetuksen kasvatuksellinen viesti voisi olla? Karaktääriopetus opettaa, että ihmiset ovat erilaisia, heillä on erilaiset karakterit. Taideopettaja voi antaa välineitä eläytyä toisenlaisen ihmisen elämismaailmaan ja ymmärtää häntä. ^{Muukka-Marjovuuo 2014.}

Kriittinen katse Törnuddin taidekasvatukseen

Törnuddin taidekasvatuksessa eläytymisellä muiden tunteisiin ja elämäntilanteisiin sekä oman kotiseudun rakastamisella on keskeinen merkitys. Kuitenkin taideopetus ja erityisesti tunteisiin perustuva taidekasvatus on toiminut ja voi toimia myös indoktrinaationa. Arvot ja asenteethan voidaan helposti välittää tunteita liikuttamalla. Taide voi olla myös tehokas ase erilaisten ideologioiden ja aatteiden välittämisessä. Törnuddia nuorempi, vuonna 1934 kuvaamataidonopetuksen metodiikkansa kirjoittanut piirustuksenopettaja Enni Runeberg ihaili Hitlerin taidekäsityksiä metodiikkassaan vain kahdeksan vuotta Törnuddin metodiikan ilmestymisen jälkeen. Runebergin kuvaanto-opetuksen tarkoituksena oli edistää koulujen isänmaaopetusta ja luoda ryhdikäs esteettinen kansa:

Kaikki se mikä on esteettisissä ilmiöissä rytmillistä, lakipohjaista, sanalla sanoen järjestystä, antaa esteettisesti kehittyneelle persoonallisuudelle ryhtiä. Hitlerkin juuri tässä mielessä määrää soittoa opetettavaksi Saksan kouluissa palaten näin Kreikassa ennen Platonin aikoja vallinneeseen vanhaan metodiin. ^{Runeberg 1934, 204.}

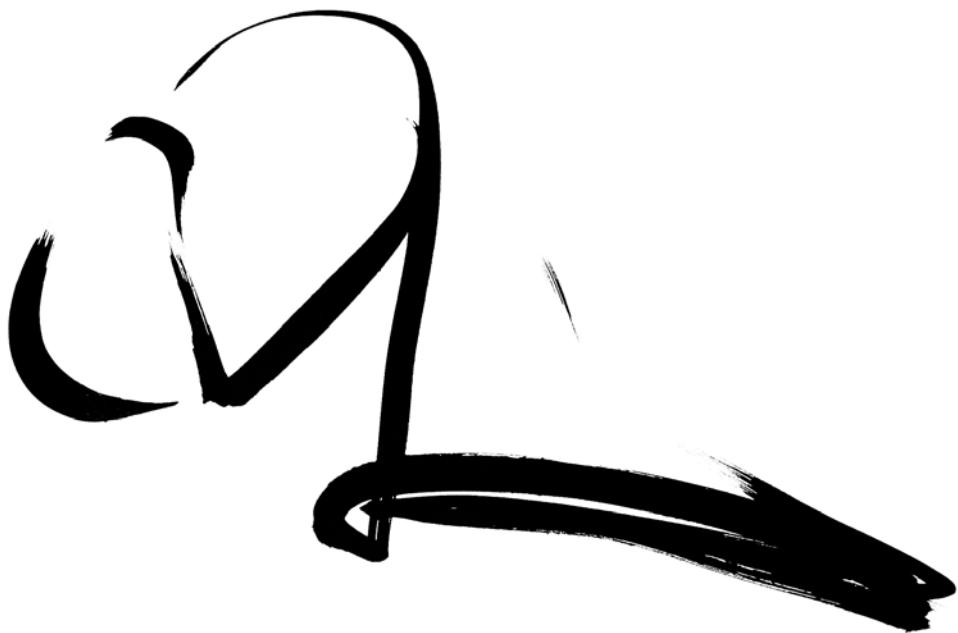
Runeberg mahdollisesti viittaa spartalaiseen kasvatukseen. Törnudd mainitsee teksteissään spartalaisen kasvatuksen, mutta hän ei liitä sitä keskusteluun ihmisen persoonallisuuden muuttamisesta *järjestelmällisesti toimivaksi ja lakiperäiseksi*, kuten Runeberg edeltävässä katkelmassa. Törnudd liittää spartalaisen kasvatuksen huomionsa keskusteluun taidekasvatuksen mahdollisista haitallisista vaikutuksista.

Soitonopetus ja esteettisten ilmiöiden opettelu Hitlerin suosimana ihmistä jalostavana keinona on vastenmielinen ajatus. Harjoittelemisen rytmillisuus on siinä valjastettu uutteran ja kuuliaisen ihmisen kehittämiseksi. Hitlerin mainitseminen taidekasvatuksen metodioppaassa muistuttaa, miten taiteen tunteisiin perustuvia keinoja käytetään ja käytettiin

erilaisten diktatuurien luomiseen ja vallan ylläpitämiseen niissä, vaikkapa Neuvostoliitossa, natsi-Saksassa tai Pohjois-Koreassa. Toisaalta nykyajan multimedian mainoksissa käytetään samoja keinoja, jotta ihmiset kulluttaisivat yhä enemmän, yli tarpeidensa. Aikaisemminkin, esimerkiksi barokin aikakaudella, kokonaistaide-ilmiö oli valjastettu vallanpitäjien kuten kirkon vaikuttajien, hallitsijoiden tai vauraiden porvareiden vallan ylläpitämiseksi. Barokin kokonaistaideteokset muodostuivat monesta erillisestä taidemuodosta: musiikki tuki kuvataiteen ja arkkitehtuurin kanssa mielikuvaa rikkaasta ja mahtavasta vaikuttajasta. Moneen aistiin perustuva taide on vahvemmin vaikuttavaa kuin yhteen aistiin perustuva taide. Väärin käytettynä kokonaistaidetta voidaan käyttää manipulatiiviseenkin tarkoitukseen.

Vaikka Törnudd kirjoittaa ihanteellisesti ja utopian tavoite on läsnä, hänen tekstissään näkyy opetusohjeiden sitoutuneisuus aikaan, paikkaan ja reaaliin maailmaan, joka on ruumiillinen ja ristiriitainen. Hänen opetusohjeensa eivät perustu kuvittelulle, vaan ulkomaanmatkoille, vuosien vaivalloiselle koulujen kiertämiselle ja näytetuntien antamiselle. Törnuddilla on taidekasvatususko ja utopia, mutta ymmärrän kehoillisesti ja kokemuksellisesti Törnuddin tarkastuskertomuksien syvään painettua ja kiireistä käsialaa lukiessani, että hän on kamppaillut lähes raivokkaasti onnettomia ja huonoja olosuhteita vastaan ja silti uskonsa ja utopiansa avulla jaksanut levittää taidekasvatuksen ideoita ja työtapoja. ^{Törnudd 1922.} Törnuddille taidekasvatuksen sanoma on pyrkimys maailman merkityksellistämiseen. Pääjoki kiteyttääkin toisen maailmansodan jälkeisten taidekasvatuskertomuksien tavoitteeksi rauhan, suvaitsevuuden ja tasa-arvon edistämisen ^{Pääjoki 2004, 25.} Törnudd jakaa tämän tavoitteen jo 1900–1920-luvun taidekasvatusteksteissään.

Alma Muukka-Marjovuori on taiteen tohtori ja musiikin maisteri. Hän opettaa taidekasvatuksen historiaa Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa sekä musiikkia ja kuvataidetta Sibelius-lukiassa. Hänellä on pitkä kokemus taiteita yhdistävistä näyttämö- ja opintoprojekteista sekä taidekasvattajana toimimisesta koulun eri asteilla ja taiteen perusopetuksessa. Muukka-Marjovuori on kehittänyt erityisesti ryhmyöskentelyyn perustuvia taiteita yhdistävän nykytaidekasvatuksen tapoja. Hänen lempiliikkeensä on taidekasvatustili.



Taide ennen taidetta sellaisena kuin sen tunnemme – Yrjö Hirnin matkassa taiteen alkulähteille

Yrjö Hirn (1870–1952) oli aikansa tunnetuimpia suomalaisia tiedemiehiä maailmalla ja toimi estetiikan professorina Helsingin yliopistossa vuosina 1910–1937. Hän kiinnitti mielellään huomiota kulttuurin marginaalisina pidettyihin ilmiöihin ja niiden kirjallisiin kuvauksiin. Hänen voidaan esimerkiksi sanoa kirjoittaneen ensimmäisen merkittävän suomalaisen tutkimuksen leikistä. Leikillä on Hirnin mukaan poikkeuksellinen voima pitää yllä perinnettä, ja siksi kykyämme leikkiin ei tulisi hänen mukaansa ainoastaan arvostaa tai ihastella vaan pikemminkin suojella, esimerkiksi kasvattajien välineellistäviltä pyrkimyksiltä ^{Hirn 1918, 65}. Syyt leikin tarkasteluun johtavat todennäköisesti juurensa Hirnin varsinaisen tutkimusteeman suuntaan, joka koski kysymystä taiteen synnystä. Vuonna 1900 häneltä ilmestyi väitöskirjan pohjalta kirjoitettu tutkimus *The Origins of Art, Psychological and Sociological Inquiry*, jossa hän tuo esiin kiinnostuksensa taiteellisen toiminnan elämää säilyttäviä vaikutuksia kohtaan.

Tekstini aloittavassa osassa tuon esiin oman näkemykseni Hirnin taiteen syntyä koskevan tutkimuksen tunnusomaisista piirteistä. Tekstin toisessa ja kolmannessa osassa käyn hänen ajatustensa kanssa keskustellen tarkemmin läpi esitettyjen näkökantojen perusteluja. Neljännessä osassa tuon esiin Hirnin teorian potentiaaleja nykykeskustelun kannalta.

Tarkoituksenani ei ole herätellä Hirnin ajatuksia uudelleen hänen aikanaan vallinneiden ihanteiden ja käsitejärjestelmien takia. Sen si-

jaan oma työskentelyni taiteidenvälisen pedagogiikan ja taiteellisen tutkimuksen kysymysten parissa on herättänyt kiinnostukseni Hirnin tapaan käsitellä taiteellista toimintaa kokoavia piirteitä. Hirn kirjoitti omaa tutkimustaan aikana, jolloin taiteessa jo oli näkyvissä kysymyksiä, jotka nyt omana aikanamme näyttävät räjähtäneen käsiimme. Tällaisia ovat esimerkiksi taiteen irtaantuminen perinteisistä instituutioistaan ja hierarkisten suhteiden mureneminen. Hirnin tavassa asettaa kysymyksensä taiteellisen toiminnan alkuperästä näen mahdollisuuksia pohtia kriittisemmin tätä edelleen jatkuvaa kehitystä. Voisivatko jatkuvat yhteisillä käytännöillämme tuotetut uudelleen aktivoitumiset myös avartaa jotakin?

Hirn ja aikalaiskeskustelu

Hirn esittää tutkimustensa keskeisenä johtopäätelmänä, että ihmisuudelle ominaisen esteettisen näkemisen ehtona on taiteellinen toiminta, jonka alkuperä on seurattavissa arkisesta työstä ja elämästä tuttuihin käytäntöihin ja maailmasuhteen merkityksiin. Näin asemoituessaan Hirn kritisoi klassista taidefilosofiaa ajattelun järjestyksestä, jossa esteettiset ideaalit ja teoreettiset systeemit otetaan itsestään selvinä lähtökohtina. Hänen mielestään liian usein taideteoriassa pelkästään ajatuksin aikaan saatu todellisuus on tullut korvaamaan arkisen elämisen maailmaa, josta nämä ajatukset ovat alun perin nousseet. ^{Hirn 1900, 2–4.} Taidetta koskevan tutkimuksen olisi Hirnin mukaan alettava mahdollisimman vapaasti ilman etukäteen määrittäviä oletuksia arjessa kohdatun esteettisen elämämme psykologisista ja sosiaalisista ilmiöistä, silläkin uhalla, että ennako-oletuksemme aiheesta saattaa vaarantua. ^{Mt. 5.}

Hirn ^{1900, 114} näkee vakavana puutteena oman aikansa taideteoreettisessa keskustelussa, että yleisesti taiteilijat eivät ole olleet halukkaita kuvaamaan työskentelyään ohjaavia tuntemuksia ja impulsseja teoreettisemmalla kannalta, ja jos ovatkin, heitä ei ole otettu vakavasti. Tämän vuoksi taidefilosofinen tarkastelu onkin liian usein lähtenyt liikkeelle pikemminkin vasta itse taiteellisen toiminnan jälkeen. Taideteoksiin on suhtauduttu kuin jäämistöön, joka palvelee jo olemassa olevien ajatustotumusten mukaisia tarpeita ja hypoteeseja. Hirn haluaakin nimenomaan ymmärtää taiteen ennen kaikkea inhimillisenä *toimintana*. ^{Mt. 5.} Hänen mukaansa valmiiden taideteosten sijaan meidän tulisikin tarkastella taiteellisen työn tekijän työhönsä sitoutumista, sille omistautumista, siitä nauttimista, työskentelyn aikana tapahtuvaa arviointia, siinä syntyvien

ilmaisutarpeiden ja toisille tiettäväksi tekemisen dynamiikkaa. Taiteilijat itse olisivat Hirnin mukaan tämän kysymyksen ainoita päteviä todistajia.

Mt. 114.

Edellä mainittu ei kuitenkaan tarkoita, että Hirn näkisi taiteilijat etuoi-
keutettuina kyvyiltään. Taiteilijoiden puoleen kääntyminen tässä asiassa
nousee selkeästä tarpeesta purkaa abstrahoituja lähtökohtia taiteellista
toimintaa kokoavassa teoriassa. On syytä huomata, että yleisyyden kan-
nalta Hirnin teoria ei sanottavasti eroa edellä kritisoiduista filosofoinnin
tavoista, mutta niillä on selkeä ero etäännyttämisessä. Hirnin selitys
pyrkii seuraamaan elämässä elävää ihmistä, johon arjessa vaikuttavat
voimat, jotka eivät ole pelkästään häntä. Tämä tapahtuu tietenkin niiden
käsitteellisten välineiden avulla, joita hänen aikanaan oli käytössä. Tässä
artikkelissa tarkoituksena ei ole jäädä pohtimaan, mitä Hirn todella tar-
koitti jollakin tietyllä käsitteellä. Sen sijaan pyrin kuvaamaan laajemmin
sitä tapaa, jolla Hirn asettaa kysymyksensä taiteen alkulähteistä.

Ymmärtääksemme taiteellisen toiminnan syntyä ja kulkua meidän
on Hirnin mukaan tarkasteltava erityisesti arkielämän piirteitä, joissa
paljastuu toimintaympäristön ja koko todellisuussuhteen ihmisestä
riippumaton luonne. Esimerkiksi omat liikkeen ja elämäntoimintojen
tuntemukset ovat jatkuvasti vaikuttamassa ja suuntaamassa arjen käy-
täntöjämme, vaikka niiden alkuperä on selkeästi ihmisen itsensä ylittä-
vissä todellisuuden tasoissa, ajassa, luonnossa, historiassa ja fyysisessä
todellisuudessa.

Ihmisen maailmasuhde on näin ymmärrettyinä jo lähtökohdiltaan
luova, dynaaminen ja ilmaisutarpeellinen, ikään kuin taiteellista työtä
ennen taidetta sellaisena kuin sen tunnemme. Hirn käyttää tästä asetel-
masta nimitystä taideimpulssi, taidevietti tai taideaisti. Näillä käsitteillä
hän viittaa siihen, kuinka ihminen on tuntevana oliona alusta asti ole-
massa avoimena jollekin muulle, jonkin muun kanssa. Siksi ihminen
herkkyytensä ja toimintansa muodoissa saa aikaan maailmaansa siinä,
missä maailma antaa tämän mahdollisuuden. Aikaansaannosten parem-
min tai huonommin realisoitumiseen vaikuttavat toki monet kulttuuriset
olosuhteet, eivät vähiten yksilön omat kyvyt ja harjaantuneisuus, mutta
taideaistin Hirn näkee hyvin yleisinhimillisenä mahdollisuutena.

*Me käymme kaikki tietämättämme taiteilijain koulua ja sovitamme omaan
oloihinsuhtautumiseemme samaa katsomistapaa, johon taide on meitä
totuttanut. Esteettinen maailman näkeminen merkitsee jonkinlaista tiedotonta
sommittelutoimintaa, joka valikoi, järjestää ja eristää vaikutelmia, niin että niihin
mahtuu rikas ja täyteläinen sieluntila ja niin että voidaan joutua niihin nähden*

sellaiseen suhteeseen, joka on samalla kertaa yhtä läheinen ja yhtä kaukainen kuin suhde taiteilijan ja hänen teoksensa välillä. Missä tuollainen elävöittävä ja samalla kontemplatiivinen käsitys <...> tuollainen esteettinen mielikuvitus ilmenee, siellä voimme todellisuuden vaikutuksesta kokea samoja tai samanlaisia tunteita kuin taide-esityksen vaikutuksesta. Hirn 1949, 87.

Edellisestä lainauksesta jo näemme, että vaikka Hirn kritisoikin käytännön elämän ylä- tai ulkopuolelle itsensä asettavaa esteettistä teoriaa, hän kuitenkin pitää tärkeänä, että otamme vakavasti esteettisen kokemuksen erityislaadun. Esteettisen kokemuksen itsetarkoituksellinen merkitys ja avartavaksi mielletty vaikutus on Hirnin mukaan niin yleisesti jaettu ilmiö ja usean taidefilosofisen teorian keskiössä, ettei se ole voinut syntyä pelkästään teoreettisiin tarpeisiin. Hirn 1900, 13.

Taiteen alkuperää koskevassa historiallisessa tarkastelussaan Hirn näkee esteettisen näkemisen mahdollisuuden avautuvan sitä kautta, että taiteellinen toiminta on samalla myös etääntymistä työn alkuperäisistä lähtökohdista. Taideteoksen onnistuessa siinä vaikuttavat voimat löytävät vastavaikutuksia taidetta laajemmista elämän yhteyksistä. Näin taiteellisen toimijan näkemisen tavassa voi tapahtua muutos: touhuaminen muuttuu tarkasteluksi, oma aktiivisuus pikemminkin aktiivisuuden vastaanottamiseksi, ja tulemme kiinnostuneiksi asioista omaa käyttöämme laajemmalla tavalla Hirn 1949, 80. Esteettisessä näkemisessä käytännölliset sitoumukset eivät enää saa kaikkea valtaa, vaikka juuri niiden aktiivisena tällainen suhtautuminen voi päästä heräämään. Hirn näkee, että ihmisen oppiessa asioiden esteettistä tarkastelua hänen asemansa voi muuttua siten, että aina useammat arkitodellisuuden piirteet taisteluineen ja vaivoineen saattavat antaa aihetta uuteen lähtökohtiaan vapautuneempaan kiinnostukseen. Hirnin sanoin tällainen muutos voi olla sitä täydellisempi, mitä enemmän luonnon ja arjen tarjoama muotoaines saa merkitystä taidetuotannossa mt. 82. Hirn näkee, että joka kerta, kun taide on rikastuttanut aluettansa uudella voittomaalla, on ihmisten kyky arvostaa luonnon ja elämän esteettisiä ominaisuuksia syventynyt ja herkästynyt. Luovat henkilöt osaavat nostaa vaikutelmat niiden arkipäiväisyydestä ja tehdä ilmiöt inhimillisten sieluntilojen tulkeiksi. Mt. 202.

Esteettisesti tarkasteltaessa elämän ilmiöt eivät enää paljastu pelkästään suhteessa tiettyyn projektiin vaan pikemminkin tulevat ilmi entistä intensiivisemmällä tavalla, kokemusta rikastuttavina ilmiöinä ja siksi päämäärinä itsessään. Tällainen esteettisten ja ei-esteettisten piirteiden dynamiikka on Hirnin mukaan keskeistä, kun haluamme ymmärtää taiteen ilmaisumuotojen ja laajempien toimintapiirien kehkeytymistä. Hirn 1949, 207. Taiteen monimuotoisuus ei Hirnin teoriassa ole perustoiltaan

tietyn ihmisen tai kulttuurin poikkeuksellisuutta vaan arjen käytännöissä kohdatun elämänsäajan aikaansaannosta ihmisen toiminnan yhteydessä.

Hirn haluaa siis tutkimuksissaan taiteen alkulähteistä palauttaa esteettisen teorian elämisen arkeen taiteellisen toiminnan syntyä koskevan tarkastelun kautta. Hänen aikanaan monet ei-esteettisiin lähtökohtiin perustuvat taiteen selitykset ovatkin jo kasvattaneet vaikutusvaltaansa. Esimerkiksi pelkästään darwinistiset tai naturalistiset selitykset hän kokee kuitenkin usein kapeiksi, koska ne jäävät vielä etäälle teoriasta, joka tekisi oikeutta taiteellisen toiminnan arjen käytäntöihin juurtuneille lähtökohdille. Ei-esteettiset selitykset pyrkivät useimmiten tyhjentämään esteettisen kokemuksen pelkästään olemassaolon kamppailun konformistisiin ja opportunistisiin valintoihin. Hirn painottaa, että ei-esteettiset yhteydet täytyy ymmärtää taiteellista toimintaa herättäviksi ja edistäviksi konteksteiksi sen sijaan, että taiteellinen toiminta tyhjenisi tällaisiin ehtoihin. Taide ei voi ilmaantua ihmiselle tyhjästä, vaan ihmisen arkinen työ on täynnä toiminnan tapoja, jotka ovat antaneet sytykkeitä ja mahdollisia ilmaisumuotoja toiminnan esteettisten piirteiden löytymiselle ja voimistamiselle.

Hirnin mukaan myös kaikkein piintyneinkin esteettisen viljelyn halveksija on tietämättäänkin esteettisten vaikutusten alaisena, sillä käytännöllinen elämämme ei voi tulla toimeen ilman esteettistä elämää. Ilman sitä elämä olisi kalseata, mykkää, pimeätä eikä enää elämisen arvoista ^{Hirn 1949, 207}. Toisaalta jokainen esteettisen arvon tunnistamistyö on samalla jonkinlaista taiteelliseen työhön vertautuvaa aikaa saamista arkisen työn keskellä ^{mt. 85}. Inhimillinen toiminta osoittautuu Hirnin taiteen alkuperää koskevissa tarkasteluissa perustoiltaan tällaiseksi paljastamiseksi ja esiinsaattamiseksi, jota kohdallisemmin ymmärtääksemme tarvitsemme erityistä tarkastelutapaa. Tätä menetelmää hän kutsuu tunteen sielutieteeksi (psychology of feeling).

Tällaisen asemoitumisen kautta Hirn ^{1949, 81}, klassista taidefilosofiaa ponnekkaammin, pyrkii korostamaan, että esteettisellä voi olla vaikutusvaltaa ihmisen mieleen ainoastaan arkielämän käytäntöjen ja tunteiden yhteydessä, konkreettisessa elämisen maailmassa, jossa itse kukin liikkuu, tuntee ja toimii. ”Niin riippuvat esteettiset ja ei-esteettiset ilmiöt toisistaan.” ^{Mt. 207}. Tämä on Hirnille samalla yhteys, jossa taideilmiöt tulisi myös saattaa tutkituiksi. Useat Hirnin aikana vallitsevat esteettiset teoriat ja taiteen selitykset ovatkin karanneet hänen mielestään aivokummituksiksi keskittyessään vain jompaankumpaan, joko esteettiseen tai ei-esteettiseen tapaan tarkastella taiteellista työtä tai pyrkiessään selittämään toista toisella. Tällaisissa näkökulmissa nimittäin unohdetaan aja-

tella tarkemmin juuri taiteellisen toiminnan kriittisintä kohtaa, esteettisen ja ei-esteettisen eron ydintä: kuinka todellisuudella on vaikutusvaltaa mielessämme?

Esteettinen ja ei-esteettinen

Esteettisen ja ei-esteettisen eron oikea ymmärtäminen on Hirnin mukaan olennaista taiteellista toimintaa kohdallisesti tarkastelevassa teoriassa. Tässä luvussa pyrin ajamaan takaa, mitä oikein ymmärtäminen Hirnin taiteen alkuperää koskevissa pohdintoissa voisi tarkoittaa.

Taidetta koskevat pohdinnat ovat antiikin filosofien ajoista pyörilleet tätä eroa muistuttavia käsitteellisiä jakoja. Ajatteluperinteessämme on ollut tapana käsitellä elämän eri rekisterejä vastakohtien kautta ja näitä kuvitteellisesti yhdistävän tason aste-eroina. Tällaista historiaa vastaan Hirn näkee oman kysymyksen asettelunsa tarpeellisuuden. Taidefilosofiseen aikalaieskusteluun osuva kritiikki nousee Hirnin vaatimuksesta ymmärtää esteettisen ja ei-esteettisen *yhteenkuuluvuus*. Kuitenkin niiden sekoittaminen toisiinsa synteesejä rakentamalla tai pyrkimällä selittämään toinen toisella, johtavat hänen mielestään väistämättä sairaalloiseen ja elämänvastaiseen todellisuusvaikutelmilla leikkimiseen. ^{Hirn 1949, 206.}

Hirnin mukaan esteettisen tarkastelun merkitys on kokenut inflaation sitä myötä, kun häntä edeltäneessä tieteellisessä keskustelussa esteettinen sai täydentävän välitilan luonteen, joka ei ollut täysin rationaalisen aluetta mutta ei myöskään täysin aistista. Ajattelijoille, jotka kaikkein kärkeäimmin olivat kamppailleet voittamattomalta vaikuttanutta järjen ja aistien vastakkain asettelua vastaan, käsitys kyvystämme operoida näiden välillä näytti riittävän ja tyydyttävän välittömimmän kritiikin. Samoin inhimillisen toiminnan eettisen tarkastelun koettiin emansipoituneen, kun ruumiin ja mielen kysymyksiä kyettiin nyt tarkastelemaan myös esteettisesti. Edellä mainitut ratkaisut esteettisen kysymykseen ovat Hirnin mukaan esimerkkejä siitä, kuinka hänen aikansa teoreettisessa tarkastelussa pyritään kohti yksitasoista todellisuuskuvaa. Syyksi tähän hän näkee kulttuurin kaikilla aloilla kiihtyvän toimintatapojen, -yhteyksien ja -muotojen moninaistumisen. Tässä murroksessa kiinnostus taiteen esteettisiin kysymyksiin on vaipunut yhdeksi mahdolliseksi näkökulmaksi muiden joukossa. Hirn ei näe tätä kehitystä kulttuuria monipuolistavana vaan pikemminkin totalisoivana liikkeenä, joka johtaa jatkuvaan korkeiden ja alhaisten kulttuurin piirteiden purkamiseen ja relativioimiseen. Tämä tarkoittaa käytännössä monistiseen yleisnäkemykseen perustuvan

filosofisten ja moraalisten kysymysten kentän jatkuvaa vahvistumista.
Hirn 1900, 2–3.

Samana kehityksen piirteitä Hirn näkee taidefilosofisessa keskustelussa, jossa puhtaaseen esteettiseen keskittyneet teoriat ovat fuusioitumassa tai jopa korvautumassa ei-esteettisiin piirteisiin keskittyvillä taiteen selityksillä. Näissä tunnusomaista on pyrkiä selittämään taiteen itsetarkoitukselliset piirteet muulla periaatteella, jonka asiaa taide ja esteettiset arvot ajavat. Tällöin esteettisen erityislaadulta, kuten pyyteettömyydeltä ja itsetarkoituksellisuudelta, näyttää putoavan pohja. Hirn kuvaa kuinka taideteosten synnystä selkoa ottamalla, noudattaen esimerkiksi historiallisia, yhteiskuntatieteellisiä tai sielutieteellisiä tutkimustapoja, huomataan pianikin, että hyvin suuri osa puhtaasti esteettiseksi arvotettua luomistyötä ei sitä olekaan.

Mitä pidemmälle uudenaikainen arvostelu ulottaa tungettelevat uurintansa taiteilijan yksityiselämään, sitä useammin käy selville, että jonkinlainen sivuharrastus – henkilökohtainen, valtiollinen, siveellinen tai uskonnollinen – on sekaantunut toimintaan.

Tutkimukset taiteen synnystä, joita edellä mainittujen alojen tutkijat olivat jo Hirnin aikana tehneet, olivatkin suuressa määrin olleet omissa järkyttämään uskoa koko esteettisen kokemuksen erityisluonteen olemassaoloon. ^{Hirn 1949, 31.} Usein on käynyt toista kansaa, esimerkiksi esiteoreettista heimokansaa, tutkineelle siten, että se, mikä ennen asiaan perehtymistä saattoi kulttuurin ulkomuodossa tai tavoissa näyttää puhtaasti esteettiseltä tai vaihtoehtoisesti pelkästään primitiiviseltä ilmaukselta, onkin paremman tiedon myötä osoittanut täyden tarpeellisen, käytännöllisen ja ei-esteettisen sisältönsä. Leikkaukset, ihopiirroksot, tanssit, laulut, kutomukset ja koristeet, joita asiaa perehtymätön on helposti valmis pitämään puhtaasti taiteellisina sommitelmina, selitetäänkin nyt mieluummin uskonnollisina vertauskuvina, omistussuhteiden merkeinä, kommunikaatiokuviaina ja muina käytännön elämän kannalta olennaisina ilmiöinä. Tällaiset selitysmallit ovat Hirnin mielestä oikeita juuri tarkoitukseen, jota ne palvelevat. Ne kyseenalaistavat käsitykset taiteen puhtaudesta ja siitä, että se syntyisi tyhjästä tai käytännön elämää todellisemmasta todellisuudesta. Esteettisten arvojen yhteys kunkin omaan elämisen maailmaan riippuu aina kulttuurisesta esiyymmärryksestä ja yhdessä elämisestä.

Taiteen alkulähteitä koskevan kirjansa jälkimmäisessä osassa Hirn pyrkii kokoamaan kattavan otannan tärkeimmistä ei-esteettisistä ja hyödynomaisista tekijöistä, jotka ovat edistäneet eri taidemuotojen syntyä ja

kehitystä. Näitä ovat tiivistettynä *ajatustradition ilmaisemisen ja jakamisen, eroottisen ja sosiaalisen viehättämisen sekä miellyttämisen, työhön ja sotaan suuntautuvan kiihottumisen ja organisoitumisen, imitoimisen, esiintymishalun, leikki- ja urheiluvietin sekä taikavaikutusten tarpeet*. Jokaisen näistä tarpeista, kuten varmasti vielä monista muistakin, voidaan Hirnin mukaan nähdä antaneen aihetta merkittäviin luomiin ja ilmauksiin, joiden kohdalla voidaan myöhemmin, taidekeskustelun alettua, nähdä syitä, joista taiteellinen toiminta on saanut ilmaismuotojaan. Hirn 1949, 44. Hirn toteaaakin, ettei taide milloinkaan lakkaa opettamasta, viehättämästä, elähdyttämästä eikä se milloinkaan kadota taikavoimaansa mt. 53. Tällaisten vaikutusten voidaan nähdä jatkuvasti olevan hyödyllisiä milloin mihinkin tarpeeseen tilanteesta ja kulttuurista riippuen.

Tältä pohjalta Hirn pitää tosiasiana, että esteettisiä arvoja tunnustava taideaistimme on kehittynyt sellaisten taitamismuotojen vaikutuksen alaisena, joita ei alkujaan ollut tarkoitettu tyydyttämään esteettisiä tarpeita. Tarkentuvien tutkimustapojen vallitessa olisikin epäuskottavaa yrittää osoittaa, missä ja milloin ihmisen historiassa arjen elämästä irrallinen ja riippumaton, puhtaasti esteettinen itsetarkoitus olisi liittynyt hyötynäkökohtien seuraksi ihmisen historiassa. Hirn 1949, 39. Hirn 1900, 14 näkee myös tarpeettomana lähteä enää muodollisesti määrittelemään kohtaa, jossa ei-esteettinen päättyy ja esteettinen alkaa.

Hirnin keskeinen tema hänen taiteen alkulähteitä koskevassa tutkimuksessaan on kuitenkin perustella kuinka esteettisen ja ei-esteettisen eron poisselittäminen taidetta kuvaavassa teoriassa johtaa ongelmiin. Tällainen ei ole kohdallista koetun todellisuuden kanssa ja näin näytetään sortuvan juuri teoreettisiin ongelmiin, joita alun perin lähdettiin ratkaisemaan sinänsä hyvässä pyrkimyksessä palauttaa taiteellinen ja esteettinen maan pinnalle. Banalisoidessaan esteettisen luonteen ei-esteettiset selitysmallit esittävät taiteellisen toimijuuden ennakoitavissa olevana yksilö- tai yhteisöprojektina. Kaikki toimintaan osallistuvat ikään kuin sisältävät jo sen, miksi taiteellinen toiminta voi muuttua merkitykselliseksi. Tällöin ajatellaan, että ainoastaan kulttuurinen ja biologinen yhteys ilmaisee itsensä muunnelluissa muodoissaan.

Kohdallisen taideteorian kannalta ongelmallista tällaisissa ei-esteettisissä selittämistavoissa on Hirnin mielestä aiheettomien ja itsetarkoituksellisesti ilmaantuvien ilmiöiden puuttuminen. Näin tarkastelun ulkopuolelle jää esimerkiksi toiminnan tunne-elämää *herättävä* vaikutus. Hirn 1949, 32–35. Toisin sanoen pelkästään ei-esteettinen lähestymistapa ei siis ole Hirnin mittapuulla tarpeeksi käytännöllinen. Nimettömät, aiheettomat, yksittäiset ja odottamattomat tuntemukset ovat konkreettisen

todellisuuden kanssa toimiessamme kuitenkin aina läsnä. Tästä syystä käytännöllisellä järjellä tai kulttuurihistoriallisella tiedolla kuvattu ympäristö, motiivit ja olosuhteet eivät vielä konkreettisesti o/e osa kenenkään toimintaa. Hirnille tapa, jolla todellisuus tulee meitä vastaan itsetarkoituksellisella tavallaan, on otettava huomioon taiteellisen toiminnan alkuperää koskevassa tarkastelussamme. Vasta näin otamme Hirnin mukaan tosissamme arkisen elämisen käytäntöjemme lähtökohdat. Näin tulee myös mahdolliseksi purkaa perinteisten esteettisten teorioiden mystifioivaa taidekuvaa. Samalla saatamme ymmärtää maanläheisemmin esteettisen kokemuksen itsetarkoituksellista luonnetta, joka historiamme aikana on kuitenkin voimallisimmin yhdistänyt muuten keskenään erilaisia taiteenselityksiä.

Taide, joka palvelisi ainoastaan käytännöllisen elämän tarpeita, yhtä lailla kuin taide, joka olisi ehdottomasti vapaa ja ainoastaan omia tarkoituspäiriään noudattavaa, ovat Hirnin mukaan teoretisoinnin tuottamia ajatuskudelmia, joilla ei ole vastaavuutta elämän todellisuudessa, sen enempää kuin taloustieteilijän puhtaasti ”ekonomisella ihmisellä” Hirn 1949, 40. Hirn päätyykin esittämään johtopäätöksensä, että on yhtä mahdollista selittää pois taiteellis-esteettistä pyrkimystä kuin tavata sen läsnäolo puhtaassa olotilassa missään konkreettisessa taideteoksessa Hirn 1900, 15.

Taideimpulssi ja elämäntunto

Voidaksemme vielä paremmin ymmärtää taiteen synnyssä elämän käytännöllisten yhteyksien roolia, meidän on Hirnin mukaan pyrittävä asettamaan ei-esteettiset päämäärät, ”jonkin toisen yleisemmän, helpommin käsitettävän ja paremmin tunnetun toiminnan yhteyteen, toiminnan, joka sekin noudattaa omia tarkoituspäiriään”. Hirn 1949, 56.

Hirn kiinnittää tässä huomionsa ruumiillisessa ja sielullisessa elämässämme *biologisesti merkitseviin toimintamuotoihin*, joilla voisi olla syytä sanoa olevan oma tarkoituspäiränsä.

Tutkimalla tunteen sielutiedettä, niin tavataan piankin etsitty vastaavuus. Silloin näet käy selville, että me sekä yksinkertaisten aistimusten että mutkikkaampien tunne-elämysten n.s. ilmaisuliikkeissä olemme tekemisissä toimintamuodon kanssa, joka sellaisenaan on riippumaton kaikista ulkonaisista ja vieraista tarkoituspäiristä
Hirn 1949, 56–57.

Tämä tarkoittaa siis muuta kuin projektiluontoinen käytännöllinen suuntautumisemme. Hirn haluaa tarkastella pikemminkin arkisen elämämme

aina koettavia piirteitä, jotka useimmiten ovat ongelmattomia ja itsestään selviä.

Hirn johdattelee lukijansa keskittymään erityisesti tunteen ja liikkeen yhteyteen. Tällaiseen periaatteeseen nojaamme kun esimerkiksi pyrimme poistamaan oman toimintamme yhteydessä epämiellyttävän kivun aiheuttamaa lamaannusta tai tukemaan mielihyvän suomaa elvytystä. Kirjassaan taiteen alkulähteistä Hirn käy hyvin yksityiskohtaisesti läpi, kuinka mieltä liikuttavat tuntemukset ovat välittömässä vastaavuussuhteessa keholliseen liikkeeseen elintoimintoina, omana liikkuvuutena, yhteyksinä ympäristöön ja toisiin. Keholliset ja arkiset yhteytemme liikkeessä aiheuttavat tajuntaa virittäviä konteksteja, ikään kuin pyrkimyskenttiä. Näiden suuntaamina me koko ajan tähtäämme poistamaan epäsuotuisten tuntemusten aiheuttamaa estyneisyyttä, puutumista, epäselvyyttä tai tukemaan suotuisien, vapautuneisuuteen ja selkeyteen johtavien tuntemusten virvoittavuutta. ^{Hirn 1900, 37–44.} Oman kehon liikkeen tunteminen, siitä vaikuttuminen ja aktivoituminen sekä tämän yhteyden ymmärtäminen kietoutuvat ajallisesti toisiinsa. Tällaisen periaatteen mukaan asemioimme itseämme pyrkimyksissämme pidättää mielihyvää ja tehdä tämä yhä selvemmäksi taas omien liikkeiden kautta. Ikävistä tuntemuksista pyrimme vapautumaan liikettä synnyttävillä laukeamisilla, vetristymisillä ja asennon vaihdoilla etsimme siedettävämpään olotilaan. ^{Hirn 1949, 57.} Hirn korostaa, että edellä kuvatulla elämän tuntemusten konkreettiseen todellisuuteen kiinnittymisellä ei ole tarkoitus esittää mitään mekaanista sääntöä, ainoastaan osoittaa ja ottaa vakavasti teoreettisen tarkastelun kannalta tämä jokaiselle tajunnalliselle olennolle tuttu periaate. ^{Hirn 1900, 30–42.}

Vasta näin suunnatussa tarkastelussa voimme paremmin ymmärtää, millä tavalla ihmisen suhde toimintaympäristöönsä on ennen kaikkea käytännöllisesti motivoitunut ja ymmärretty. Tämä suhde, toimintana, on välitöntä kiinnostusta olioihin, joihin nähden tämä suhde ensisijaisesti on. Olemme arjessamme riippuvaisia tällaisista kosketuspinnosta itsemme ulkopuolelle. Tässä tarkoitetaan siis olioita, jotka edellä kuvattujen tunnesisältöjen yhteydessä hahmottuvat kestoina, tilallisuutena, liikkeenä, suuntina ja kausaalisuutena. Tällainen kiinnostus ei vielä tarvitse teoreettista tai muuten motivoitunutta perustetta, koska kyseessä on ihmisen itsensä kokemisen, elinvoimaisuuden ja tajuamishalun toteutumisyhteys. Tällainen arkinen kiinnostus elämää kohtaan tarkoittaakin pikemminkin ihmisen luontaista pyrkimystä säilyttää otteensa maailmaan vakaana, aktiivisena ja turvallisena. Ihmisen sielunelämää herätteleviä elämäntuntemuksia voidaan ymmärtää ihmisen elämänsä elämästä esiin

nostettuina pyrkimyksinä vakauttaa ja selkeyttää suhdetta oman toiminnan perustoihin.

Tässä kohtaa on syytä muistaa, että tällainen kiinnostuskaan ei ilmes-ty tyhjästä vaan on läpeensä historiallista. Opimmehan pienestä pitäen tulemaan toimeen maailmassa kehon liikkeiden ja sen itsetuntemusten kautta, sellaisessa liikkeen dynamiikassa, joka on välittömyydessään va-kuuttavaa toiminnan ja ymmärtämisen yhteyttä. Kasvava ihminen koet-telee itseään jatkuvasti kaiken häntä ympäröivän kanssa ja *löytää* itsensä maailmassa aina uusilla tavoilla. Vaikka tämä suhde ajan myötä täyttyy tärkeämmiltä näyttävillä kysymyksillä, tällaiset maailmasta kiinnostuneet itsevarmennuskäytännöt eivät katoa minnekään. Arkinen toimintamme on edelleen niistä riippuvainen niiden ollessa konkreettisin suhteemme elämään ja sen olosuhteisiin.

Hirn ^{1949, 63} kuvaa teksteissään huolellisesti, kuinka arkisen toiminnan sinänsä aiheettomien vaikutusten itsetarkoituksellisesti heräävä dyna-miikka voi kehkeytyä ilmaisuvietiksi arkisen työn yhteydessä. Jälleen ma-teriaalin tähän antavat työt itse, esimerkiksi työhön sisältyvä ajallisuus, kuten tahti, rytmi ja pulssi, antavat työn lähtökohtiin etäisyyttä, joka voi alkaa elää omaa elämäänsä, ensin työn tehokkuuden tai miellyttävyyden tehostamisen kautta ja siten mahdollisesti yhä itsenäisemmällä tavalla. Samalla tavalla esimerkiksi geometrisilla muodoilla, liikehtimisrytmeillä, matkimisella ja sävelettömällä ääntelyllä voivat liike- ja elontoiminto-muutokset löytää ihmisessä ja ihmisten välisessä toiminnassa muotoja, jotka nostattavat ja ilmaisevat työn myötä tuntemusten aiheetonta ja itsetarkoituksellista ainesta. Esimerkiksi keveyden, ahdistuksen, vapau-tumisen, varmuuden tai voiman tunnevärejä voidaan mukana kuljettaa tehokkaasti ja uskollisesti arkiselle työlle omistettujen käytäntöjen yh-teydessä ja niitä mukaillessa. Yhtälailla tällaisen toiminnan jakamisella, esittämisellä tai muuten sellaiseen osallistumisella on huomattava tun-teenherättämiskyky. ^{Mt. 64–65.} Hirnin mukaan voimme nähdä oman histo-riamme valossa sekä hänen aikansa uuden taiteen toimintatavoissa, että koko näkyväistä todellisuutta on lopulta mahdollista käyttää tällaisen tunteen nostattamisen, kehittelemisen ja ilmaisun välikappaleena. Tämä johtuu edellä kuvatusta yhteydestä, joka luonnon muodoilla, kuvitelluilla muodoilla ja ihmishahmolla toiminnassa on. Luonnon suurista viivoista saatamme Hirnin mukaan lukea viittauksia sieluntiloihin ja olemme tun-tevinamme niissä itsessämme herääviä asentoja ja liikkeitä. ^{Mt. 67.}

Hirnin ajatukset tasapainoilevat johdonmukaisesti läpi hänen teks-tiensä tavalla, joka pyrkii pitämään keskustelussa yhtä aikaa läsnä arki-sen toiminnan taidetta edistävät piirteet sekä näissä itsetarkoitukselli-

sesti heräävän tunnedynamiikan vaikutukset. Näin voimme sanoa, että vaikka arkielämän käytännöissä on alusta lähtien kysymys tietynlaisesta sopeutumisesta omaan ympäristöön, kysymys ei ole pelkästään biologinen vaan pikemminkin kysymyksellä on biologiaan perustuva merkitys ^{Hirn 1949, 61}. Painotus on siis ihmisessä eikä ihmisessä lajina. Taidetta edistävä käyttäytyminen ja sen seuraukset saavat lähtökohtansa aina yksittäisen maailmassa toimimisen historiassa eivätkä jälkeenpäin ajatuksen tasolla luonnolliseksi konstruoidussa ympäristössä. Ihminen pyrkii sopeutumaan elämäntilanteisiinsa osin välinpitämättömällä tavalla, osin aktiivisesti ajattelemalla, arvioimalla, kokeilemalla.

Liikkeellä ja sen tunteenherättämiskyvyllä, toiminnalla ja sen mahdollisuuksissa ylittää omat lähtökohtansa on siis biologis-fysiologinen perustansa. Tämä yhteys on kuitenkin jo lähtökohdissaan täynnä aiheetonta ainesta, johon kulloinkin käytäntö ei suoraan anna vastauksia. Tätä aiheetonta ainesta tutkitaan Hirnin teoriassa tunnedynamiikan teemalla. Sen keskeinen piirre on selvittää niiden ilmiöiden ja kykyjen luonnetta, joiden kanssa kukin *omalta kohdaltaan* pyrkii tulemaan toimeen käytäntöjensä yhteydessä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi kykyä säädellä ja löytää omassa toimintavalmiudessaan liikkumavaraa ja aktiivisuutta, jossa toiminnassa viriävä elinvoimaisuus löytää tyydyttäviä kestoja, ilmauksia, vastakaikua ja variaatioita. Epäonnistuminen tulee ilmi taas epäsuotuisina tiloina, kuten väsymisenä, turhautumisena ja kipuna. ^{Hirn 1900, 4}. Tunne-elämän väistämätön omakohtaisuus *yhdessä* lajityyppillisten ominaisuuksien ja kulttuuristen yhteyksien kanssa vasta antaa Hirnille kokonaisuuden, jossa on osuvaa puhua käytännöllisestä kiinnostuksesta konkreettisimmillaan. Tämän kokonaisuuden *ilmenemistavassa* Hirn näkee periaatteen, jonka teoreettinen tarkastelu ei edellytä yleistettyä kuvaa etukäteen tai tähän pohjautuvaa selitystä jälkikäteen. Teoreettisen johtolangan tunteen sielutieteellisessä tarkastelussa antaa toimintamme sielunelämää elävöittävä vaikutus, joka liikkeen ja tunteen vastaavuutena aiheuttaa sitoutumisen halua, tunteen ilmaisu – sekä vastavaikutustarpeita ja tajuisuuspyrkimyksiä. Tällaista elävöitymistä Hirn siis seurailee taiteellista toimintaa edistävien käytäntöjemme yhteydessä. Tämä ilmiö on Hirnin mukaan merkittävä, sillä sen vaikutukset ovat jo hetkellisiä voittoja elämän ehdoista ^{Hirn 1949, 81–82}.

Tällaisessa dynamiikassa motivoituva säätelykyky omasta kehosta ja sen taidoista paljastaa toiminnan muotoja ja kykyjä, joiden myötä dynamiikka saa laajempia yhteyksiä yhteiselämän kannalta. Toiminnassa saavutetun elävöitymisen myötä joudumme uudelleen rakentamaan omaa havaintokokemustamme, arvoja, taitoja, tietoja, ympäristöä, sen

perusteella mitä elämästä kulloinkin tulee tunnetuksi. Hirn 1949, 61–62. Nämä ovat siis sopeuttavia toimia mutta ihmisenä kasvamisen kontekstissa. Tätä piirrettä tarkastelemme seuraavassa vielä tarkemmin Hirnin taiteen alkulähteitä koskevien pohdintojen kautta.

Olemme siis ottaneet huomiomme kohteeksi toiminnan ja sen tuntemisen yhteydessä paljastuvien ilmiöiden arjen toimintaan palautuvat juuret. Meidän on vielä keskityttävä Hirnin näkemyksen mukaisesti tarkemmin tämän yhteyden intensiivisyyden dynamiikkaan. Itsemme ulkopuolelle juurtuneella liikkeellä, työllä ja toiminnalla on tajunnan tasojamme alustava ja nostattava vaikutus havahtumisina, valpastumisina, virkistymisinä, tarkkaavaisuutena sekä tajuamishaluna, joka ”ajaa meitä hetkellisen tuskankin uhalla itsessämme herättämään elämäntajuntaa selventäviä ja tehostavia tunteita ja mielenliikkeitä”. Hirn 1949, 57. Edellä kuvattu on siis itsensä kokemista jonkin toiminnan äärellä. Nämä ovat niin läheisiä ilmiöitä, että kokoavasti voidaan sanoa, että toiminnassa herätettyjen tuntemusten, pyrkimysten ja halujen vakuuttavuus ei suinkaan tule ulkopuolelta katselemalla tai pääättelemällä. Ilmiöiden tarjoama välitön tunnemateriaali muodostuu toiminnan ja ympäristön hahmottamisen lähtökohdaksi. Hirn kehittää tätä lähtökohtaa kuvaamaan monia elämä-alkuisia nimityksiä, kuten elämätkuohu, elämäntunto, elämänuskallus, elämänhalu, elämänkyky, elämänvoima jne. Tällaisesta aktivoitumisesta lähtien toimintaamme muuten liittyvät piirteet saavat merkitysyhteytensä. Tällaisia elämäntuntoja hän pitää sielullisina perusilmiöinä. Ne ovat siis elämää sellaisena kuin se on konkreettisimmillaan meille ennen mitään etäännytyä. Niiden takana ei ole mitään todellisempaa tunnettavaa ja niiden esiintyminen ei ole sidottu mihinkään erityiseen sivistystasoon tai kulttuuriin. ^{Mt.}

Tässä vaiheessa on jo tarpeellista erikseen painottaa, kuinka Hirn sanoutuu irti tunteen sielutieteellisessä tarkastelussaan liikatunteellisuuden puolustamisesta. Mikään ei olisi tässä yhteydessä Hirnin mukaan vastenmielisempää, ”kuin tässä esitettyä teoriaa väitettäisiin sentimentaalisesti taiteenselitykseksi”. Hirn 1949, 75. Hirn näkee tärkeän erotuksen joapäiväistä puhetta seuraavien mielenliikutusten ja taiteeseen kuuluvien tunnetilojen välillä. Sielutieteellisen tarkastelun tehtävä näyttää Hirnillä olevan pikemminkin osoittaa kuinka tunne-elämämme tärkein kohta on juuri elämän ilmituleminen. Tunne yksin ei voi antaa aihetta todelliseen taideilmaukseen ^{mt.}. Elämän esteettiseen ilmitulemiseen vaaditaan Hirnin näkemyksessä kaksi puolta, niin kuin hän on koko ajan painottanut. Toinen on ihmisen ulkopuolinen aines, mistä taideteokset saavat konkreettisuutensa. Taiteen ulkonaiseen ainekseen kiinnittyminen on ohjannut

ihmisten mieltä havaitsemaan elämän esteettisiä arvoja^{mt. 86}. Toisaalta niin luonnon kuin taiteen tarkastelussa on ratkaisevana aineksena sielulinen tosiasia, eli meidän tapamme suhtautua ulkotodellisuuteen pikemminkin kuin mikään tämän ulkotodellisuuden yleinen ominaisuus^{mt. 88–89}. Elämäntunnossa nämä kumpikin ovat läsnä samassa tilassa. Ainoastaan tällaisessa kohdassa taiteella voi olla vaikutusvaltaa ihmisten elämässä ja siksi Hirnin sanoin taide voi ”yhä edelleen syventää ja teroittaa käsitystämme elämän ja ulkomaailman esteettisistä ominaisuuksista”^{mt. 86}. Näin ollen ”esteettinen on olemassa vain meidän omassa sielunelämässämme”^{mt. 91}. Mutta kaikenlainen ”elämästä riippumattomuus ostetaan menettämällä elämäntunto”^{mt. 205}. Elämäntuntoihin liitetyt henkilökohdalliset tunteet ovat aina yksilöhistoriallisesti määräytyneitä, ja niiden esiintyminen tässä esitetyn teorian kannalta toissijaista^{Hirn 1900, 32–33}.

Hirnin kuvausten pohjalta voidaan kokoavasti ajatella, että elämäntunnot ovat meille tärkeitä, koska ne rakentavat ja pois-rakentavat sielunelämää ja sen motiiveja. Elämäntunnot eivät myöskään ole olioita fysiikan mielessä vaan ne pikemminkin osoittavat ilmitulemisessaan tapaa, jolla koetut asiat sitoutuvat toisiinsa^{Hirn 1900, 305}. Elämäntunto on jatkuvaa, mutta sen intensiteettien ajallisesta vaihtelusta voimme päätellä, että tunnot ilmestyvät meille toiminnan yhteydessä, jolla on ulkoinen laitansa arkisissa yhteyksissämme ja sisäinen laitansa taidoissamme ja tiedoissamme. Näin ollen voimme sanoa, että Hirnin tunteen sielutieteellistä tarkastelua ei voi kuitata vain subjektiivisuudella vaan elämäntunnon vakuuttavuus on mitä suuremmassa määrin yhteisen aluetta hyvin konkreettisessa merkityksessä, työnä, arkena, juhlanä, etäisyyksinä, läheisyyksinä ja muina elämän yhteyksinä. Myöskään pelkästään fysikaalinen tai biologinen todellisuus ei kohtaa merkityksenantotapahtumiamme.

Hirnin taiteen lähteiden tutkimisen menetelmä ei millään muotoa osoittaudu teoreettiseksi pyrkimykseksi ratkaista subjektiivisuuden ongelmaa yhteisön kannalta, kuten monet yksilöllistä elämää ilmiöpohjaisesti kosketelleet ovat nähneet tarpeelliseksi tehdä. Hänen teoriassaan yhteisen alueen tarkastelu pikemminkin vasta tulee mahdolliseksi yksilön sielunelämän aluetta koskeneen tutkimuksen kautta, pyrkimyksessä palauttaa taiteellisen työn teoreettinen tarkastelu elämisen maailmaan ja koskemaan ilmiöitä, joihin nähden yksittäinen sielu voi maailmassa toimia.^{Hirn 1949, 58}. Keskeistä tässä Hirnin mukaan on siis elämäntunto, joka täytyy ymmärtää tietynlaisiksi vastaavuusjärjestelyksi mielenliikuttuksen sekä konkreettisen ympäristössä liikkumisen ja kehollisten elintoimintojen välillä. Tämä järjestely toteutuu eläytyessäni elämäntuntojeni vakuuttavuuden mukaan, katsellessani, kuunnellessani, liik-

kuessani ja toimiessani. Hirn tarkoittaa tällaisen järjestelyn sosiaalista luonnetta puhumalla myötätunnosta, joka perusperiaatteeltaan on osa samaa dynamiikkaa kuin elämäntunto. Hänen ajattelussaan tämä täytyykin ymmärtää mahdollisimman kirjaimellisesti: seuraamme aina toisia ja ympäristöä silmillämme, käsillämme tai liikkeillämme, siten kuin ne olisivat osa minua tai eivät ainakaan minusta erossa. Kun seuraan, aktivoitun myös fyysisesti. Myötätunnossani esiin tuleva kiinnostukseni kohde tulee ikään kuin osaksi minua. ^{Mt. 59–67.} Toiset eivät siis ole enää pelkästään itseni ulkopuolella, vaan tämä vastaavuus tekee asiat paljon läheisemmiksi itselleni kuin mitä usein ajattelemme perinteisen subjekti/objekti-käsityksen mukaan. Elämäntunnon konkreettinen lähde on siis elämän arki kaikkine yhteyksineen pikemmin kuin mikään sisä- tai ulkopuoli. Tämä arkisen elämäntilanteen konkreettinen ensisijaisuus tarkoittaa myös, että olemme aina kehollisessa elämäntilanteessamme jo tavoittaneet sen mikä aktivoituu sielunelämäksi. Hirnille sielunelämä ei siis voi olla mitään maailman ja luonnon ulkopuolista vaan ne sisältyvät kaikki yhteen.

Elämäntunnot ovat Hirnin mukaan arkisen taiteellisen työn käytännöissä tuntemiamme elämän sinänsä *aiheettomia* vaikutuksia, mutta niiden ilmaantumisessa *aiheutuva* tunnedynamiikka houkuttelee seuraamaan, pakottaa liikkumaan ja lumooa meitä osaksi tiettyä toimintaa elämäntilanteesta, -historiasta ja -yhteyksistä riippuen. Ihmisen aktiivisuutena toteutuvien ilmauksien kautta elämä ikään kuin palaa osaksi niitä olosuhteita, joista se nousikin. ^{Hirn 1949, 58.} Elämän elämisen ajallinen ja paikallinen todellisuus on siis käytännöllisimmillään moninaisten tekijöitten summa, ja nämä tulevat ilmi järjestyksessä, joka on niille ominainen, eivätkä ne noudata mitään muuta järjestystä. Tämä on elämän ilmitulojen itsetarkoituksellinen luonne, jota Hirn seurailee ja jonka hän näkee myös taiteellisen toiminnan yhteydessä tavoitetun esteettisen itsetarkoituksellisuudenkin juurena. Tämä on myös käytäntö, jonka yhteydessä kaikki ei-esteettisetkin käytännötkin välttämättä ovat, sillä nämä ovat myös historiallisia niiden kasvaessa ja kuihtuessa elämäntuntojen motivoimina.

Yhtä vähän kuin villikansat, ovat keksineet eleelliset jäljittelyesityksensä ja näytelmänsä luodakseen siten "vapaata" taidetta, yhtä vähän on luonnolla ja elämällä ollut aikomus tarjota meille esteettisiä vaikutelmia. ^{Mt. 89.}

Taiteen yhä jatkuva historia ilmiöineen on Hirnin teoriassa todistusta tällaisesta aiheettomasta vaikutetuksi tulemisen itsetarkoituksellisesta dynamiikasta, joka seurailee elämän käytäntöjen yhteyksissä nousevaa elä-

mäntuntoa sekä kunkin yksilön elämään liittyviä kulttuurisia tosiseikkoja. Päämäärät, lähtökohdat ja toiminta, joka tässä yhteydessä viriää, on suurimmassa määrin noussut ilmoille ”elämän omista *valinkaavoista*” mt. 204.

Tällaisen historian saatossa olemme tottuneet taiteessakin jakamaan asioita kahdella tasolla: kielellä, jonka yhdessä osaamme, sekä elämän läsnäololla ^{Hirn 1900, 304}. Näitä tasoja ei voi puhdistaa toisistaan, mutta eron voi tunnistaa, kukin omalta kohdaltaan. Käytännön toiminnassa tämän eron tekemisellä ei ole merkitystä mutta teoreettisiin tarpeisiimme olemme halunneet pitää yllä tämän suuntaisia jakoja. ^{Hirn 1949, 40}. Tästä näkökulmasta voidaan todeta, että Hirnin omaperäinen anti tutkimustyötä koskevan keskustelun kannalta on, että elämäntunnon dynamiikkaa voidaan tarkastella tämän aiheettoman vaikutetuksi tulemisen johdosta yleisemmin itsetarkoituksellisen vakuuttavuuden ja elävöittävyysn kannalta. Tämä ei edellytä poistumista taiteellisen työn ääreltä, jota kukin tekee silloin kun tekee.

Elämänuskallusta?

Tätä kirjoittaessani taideyliopistoissa käydään keskustelua, kuinka kriittinen reflektio tulisi toteuttaa tutkimuksena taiteen yhteydessä. Jo nyt uudet laadullisuuden ja taiteen antamat tutkimusasetelmat ovat rohkaissut jälleen pohtimaan, kuinka taiteellista työtä ja opetusta *kaikkien taiteen alojen* kannalta tulisi esittää koherentisti ja tunnistettavasti niin taiteellis-pedagogisten käytäntöjen perusteluina kuin kriittisenä tutkimusalanakin. Tässä pyrkimyksessä löytää taiteen kokoaville piirteille kohdallinen keskustelu voimme nähdä selvän yhtymäkohdan Hirnin teoreettisten ponnistelujen ja nykypäivän tutkimuskeskustelun välillä. Erityisesti keskustelu taiteellisen tutkimuksen metodologiasta on antanut hedelmällisen alustan ajatella uudelleen teoreettisesti taiteellisen toiminnan kokoavia piirteitä.

Sillä miten tutkimuksessa on kunakin aikana ajateltu tiedosta, sen saavuttamisen menetelmistä ja merkityksestä ihmisen elämälle, on ollut aina vaikutuksensa siihen, kuinka kasvatusta ja opetusikäytännöt on nähty yhteiskunnassa hyväksi järjestää. On siis syytä olettaa, että myös taiteellisen tutkimuksen saavutuksilla ja niistä käytävällä keskustelulla on ennemmin tai myöhemmin myös ohjaava vaikutuksensa ainakin taidepedagogisiin käytäntöihin tavalla tai toisella.

Jos katsomme pidemmällä aikavälillä tapahtunutta muutosta tutkijan ja hänen kohteensa välillä näyttääkin, että tutkimusmaailma on hitaas-

ti mutta varmasti avannut käytänteitään suuntaan, johon Hirn yli sata vuotta sitten esteettisen teorian muodostuksen kohdalla aikalaisiaan patisteli: kohtaamaan ja tutkimaan ilmiöitä merkitysyhteydessä, jossa ne ilmenevät. Tutkijoilla tulisi olla omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, joka on siksi heille tärkeä. Hirnin ja meidän päiviemme välisenä aikana tutkijan paikka on ollut mahdollista löytää yhä lähempää itse tutkimisen kohdetta. Samalla menetelmät ovat muuttuneet tutkijalle itselleen yhä läheisemmiksi ja omakohtaisemmiksi. Mihinkään puuttumattomasta ulkopuolisesta tarkkailijasta tuli jossakin vaiheessa laboratorioon linnoittautunut rajattujen kokeiden tekijä. Etnografi taas haluaa osallistua ja elää tutkimusaineistonsa kanssa, mutta ei kuitenkaan tarkoituksellisesti puuttua tai vaikuttaa siihen. Tutkijan läsnäolo kuitenkin väistämättä vaikuttaa aina ympäristöönsä, ja tämä väistämättömyys on myös osattu kääntää tutkimisen välineeksi. Näin tutkijan on myös mahdollista pyrkiä ymmärtämään maailmaa puuttumalla siihen tietoisesti ja muuttamalla sitä. Nykyään eräs taiteellisen tutkimisen erityislaaduksi mainittu seikka on, että taiteilija menee lähelle, välittää tutkimisen kohteistaan, sen kontekstista ja kanssatoimijoista. Taiteilija haluaa toimia, puuttua, ravistella ja huolehtia. Hän saa nauttia ja kärsiä tutkimuskohteidensa kanssa, toisin sanottuna, on sitoutunut tiettyyn tutkimustehtävään tavalla, joka ei välttämättä ulkopuolisin silmin tunnu vaivannäön arvoiselta, järkevältä, luotettavalta tai muutenkaan houkuttelevalta. Tämä omakohtaisuuden ja osallistumisen korostuminen tutkimuksen ytimessä ja sen menetelmällisessä kulussa voidaan kuitenkin ymmärtää nykyään ainakin taiteellisen tutkimuksen yhteydessä ehtona, joka nimenomaan *mahdollistaa* uuden tuomisen tutkimisen, ja sitä kautta jaettavan ajattelun, piiriin.

Hannula, Suoranta, Vaden 2014, 63.

Sitoutumisen, välittämisen ja avoimuuden kysymykset ovat siis antaneet meidän päiviimme asti aihetta kritisoida jo saavutettuja menetelmiä. Tällaisen kritiikin äärellä taiteellisen työn erilaiset metodologiset kysymykset, esimerkiksi juuri tutkimisen ja pedagogian kannalta, selkeästi kohtaavat. Metodologisen kysymyksen erilaiset painotukset taiteellisen toiminnan kohdalla muistuttavat jossain määrin Hirnin teoreettisiin tarpeisiin tehtyä jakoa elämän esteettisiin ja ei-esteettisiin piirteisiin. Nykyään taiteellisen työn yhteiskunnalliset perustelut näyttävät pallottelevan toisaalta käytännöllis-poliittisten ja toisaalta avoimen valjastamattomuuden tarpeiden välillä riippuen siitä, kuinka kussakin tilanteessa nämä halutaan erotella.

Taiteessa, tutkimuksessa ja opetuksessa osataankin jo edetä tavoilla, jossa ei haluta tietää tai suunnitella etukäteen liikaa, jolloin selviytymises-

täkään ei ole takeita. Intuitiivisesti vaadimme ehdotonta avoimuutta ja intellektuaalisesti pyrimme siihen. Kuitenkin siinä, missä Hirnin kriittiset taiteen selitykset turvautuivat esteettisen kokemuksen selityssissään intellektualismiin, nykyään pyrimme tekemään avoimuudesta hyväksyttyä kontrollin ehdoilla. Kehitys esimerkiksi yllä mainituissa käytännöissä useimmiten perustellaan reflektiolla ja yhteisöllisyydellä, mutta jatkuvasti epäselväksi jää, kuinka reflektiossa tai yhteisöllisyydessä itsessään olisi avoimuutta sinänsä. Jos näin olisi, emme tarvitsisi aikaa vaativaa *toimintaa* ja työstämistä, joka nyt täyttää tutkijan, oppijan ja taiteellisen työn tekijän arkea. Tutkimuksessa, kasvamisessa ja taiteessa näytämme olevan kriittisellä hetkellä, jonkin muunlaisen etenemisen tavan kuin tietoon ja tahtoon perustuvan harkinnan varassa. Tämän problematiikan äärellä voimme mielestäni nähdä Hirnin teoriassa vielä tutkimus- ja oppimiskäytäntöön saattamatonta potentiaalia.

Avoimuuden ja käytännöllisyyden yhteisöllisen kontrollin sijaan voisimme pikemminkin kysyä, mikä tekee avoimuuden lähestymisen mahdolliseksi jonkun elämässä, jonkun työn äärellä. Kukaan ei voi kuitenkaan itse omalla tai yhteisönsä käskyllä määritellä tarkkaan, milloin tai miten joku oppii, oivaltaa, keksii tai viisastuu. Mitkä asiat meille konkreettisimmillaan ovat silloin tärkeitä, kun kuitenkin tähtäämme tällaisiin tavoitteisiin? Hirniä mukaillen voisimmekin sanoa, että on yhtä mahdollonta selittää pois avoimuuden merkitystä luovassa, tutkivassa tai oppivassa toiminnassa kuin tavata sen läsnäolo puhtaassa olotilassa missään konkreettisessa lopputuloksessa.

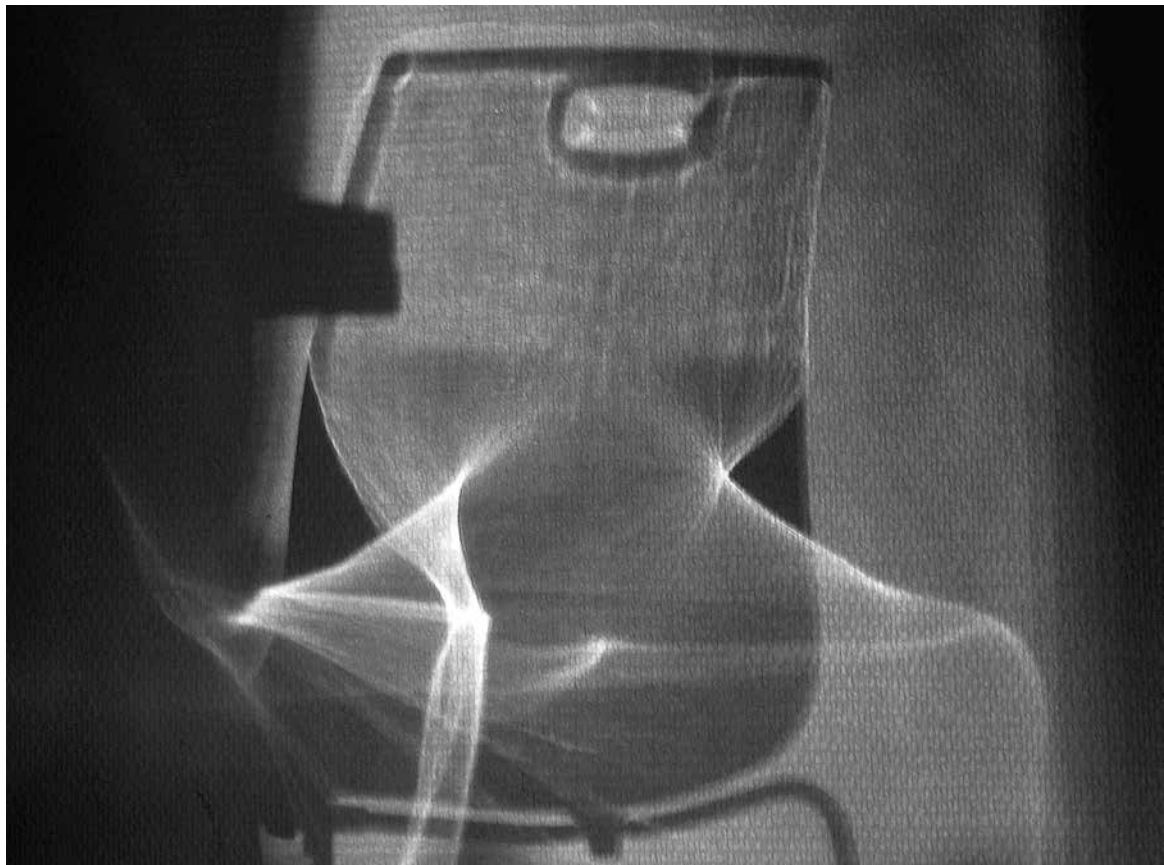
Näin näemme selkeän yhteyden Hirnin esittämiin kysymyksiin taiteellisessa työssä omine tarkoituksiperineen ilmaantuvaan aiheettomaan ainekseen, joka tulee tunnetuksi elävöitymisenä, vaikuttumisena, välittämisenä, ymmärtämisenä ja muuttumisen haluna. Hirnin lähestymistavan voitaisiin nykyään katsoa tarkoittavan menetelmällisen kysymyksen viemistä alkulähteilleen ilman perinteisen epistemologian pelkoa ilmiökokonaisuuksia kohtaan, jotka jokainen tavoittaa vain omalta kohdaltaan. Kysymys on käytännössä, kuinka esitettävä, tutkittava tai opittava todella saavutetaan luovan työn yhteydessä. Välittämisen ja omistautumisen käytännöt taiteellisessa työssä ovat merkityksellisiä päämääriä itsessään, mutta Hirnin lähestymistavan valossa niitä voitaisiin ajatella myös johdonmukaisuutta ja vakuuttavuutta tarjoavina periaatteina taiteellisen toiminnan tavoitteiden äärellä, niiden paremmin ymmärtämisessä ja saavuttamisessa.

Tällainen johdonmukaisuus on vakuuttavaa, kun hyväksytään sen koskaan tarkentumaton ja ainutlaatuinen luonne: se on osaksi välinpi-

tämätöntä, osaksi aktiivista vaikutetuksi tulemista eli herkkyyttä, joka vangitsee aistit, huomiomme, ajatukset ja saa aikaan erityistä tarkkaavaisuutta, toimintaa ja sen seuraamista ennen etäännyttävää harkintaa. Tällöin etenemisen menetelmä riippuu välittämisen kyvystämme, halustamme vaikuttua ja kyvystämme tulla vaikutetuksi.

Mielestäni tällainen johdonmukaisuus on arkea taiteellisen työn käytännössä. Ongelmana on sen sattuvamman artikuloinnin jääminen taiteellisen työn menetelmää koskevan keskustelun ulkopuolelle. Näin ollen taiteelliseen työhönsä sitoutunut joutuu jatkuvasti valitsemaan politiikan, jolla hän voi perustella muuta kautta yhteisölleen toiminnassaan aiheettomasti koettuja sitoutumisen ja omassa työssään itsetarkoituksellisesti herääviä välittämisen impulsseja. Näin synnyttävien etäisyyksien ylittämiseksi voimme valloittaa uusia territorioita käsitteiden ja mielikuvituksessa tapahtuvien yhteyksien avulla. ^{Tuovinen 2010.} Kuitenkin omassa työssä heräävä elämäntunto ei ole reflektiota vaan muutoksen asteittaista löytämistä, joka on aina jo tapahtunut ennen kuin se selviää ^{Tuovinen 2012.} Ainoastaan elämän jatkaminen antaa vastauksia luotettavuudesta.

Taneli Tuovinen työskentelee taidepedagogiikan lehtorina Aalto-yliopistossa sekä tutkivana kuvantekijänä ja muusikkona. Hän valmistelee väitöskirjaa visuaalisesta ajattelusta taiteellisessa toiminnassa. Hänen muita tutkimusaiheitaan ovat taiteellisen tutkimuksen metodologia sekä taiteidenväliset toimintatavat taidekasvatuksessa. Hänen lempiliikkeensä on ottaa koppi ennen kuin ehtii sitä yrittää.



Juha Koponen

Kuvittelun kirkastama todellisuus – Opetuksen estetiikkaa ja tyyliä Juho A. Hollon tapaan

Mitä vapaammin kasvava ihminen voi tehdä löytöretkiänsä ja mitä erilaisimmilta tahoilta keksityt esteettisluontoiset arvot hänen mieleensä vaikuttavat, sitä helpommaksi käy myöhempi määräperäinen esteettinen koulutus ... Kaikista niistä kertyy sitä ainesta, jonka varassa kuvittelu myöhemmin lähtee korkeammille ja vaarallisemmille retkillensä... Hollo 1932, 161–162.

Kasvatusfilosofi Juho A. Hollo ^{1885–1967} arvostelee jyrkästi oman aikansa didaktiikkaa opetusmenetelmien mekaanisesta käytöstä. Hän ei pidä kielteisenä asiana metodeja sinänsä vaan niiden yksipuolista käyttämistä. Opetusmetodien kaavamainen toisto muuttaa asiat helposti pelkiksi rutiineiksi. Lisäksi opetusmenetelmät ovat elävälle elämälle vieraita, koska niitä noudatetaan vain kouluopetuksessa. Metodin tilalle hän ehdottaa tyyliä, joka liitetään niinkin laajaan todellisuuteen kuin elämä. Hollo muistuttaa tavastamme puhua elämäntyylistä menetelmien sijaan. ^{Hollo 1952, 166–176.}

Artikkelini lähtökohtana ovat Hollon ajatukset opetuksen tyylistä ja estetiikasta, joista hän kirjoittaa vuonna 1952 julkaistussa kirjassaan *Kasvatuksen maailma*. Hän puhuu opetuksesta yleensä ja tarkastelee aihettaan teoreettisesti. Hän sanoo haluavansa ”vain antaa ajatusvirikettä” ^{Mt. 166}. Hollo ei esitä ohjeita tyyli didaktiikan toteuttamiseksi vaan luonnehtii niitä opetuksen ehtoja ja puitteita, joissa tyyliä opettaminen voi tapahtua. Hollo esittelee näkemyksiään esteettisen ja opetuksen yhteyksistä myös muissa kirjoissaan.

Esittelen, mitä Hollo tarkoittaa tyyliillä ja opetuksen estetiikalla ja miten eri tavoin ne kytkeytyvät hänen kasvatustajatteluunsa, käsityksiinsä kauneudesta ja kuvittelusta. Peilaan opetuksen estetiikkaa ja kuvittelun toimintaa kuvataidekasvatuksen ja taiteentutkimuksen nykykeskustelussa esiin nostettuun ajatukseen taiteellisesta ajattelemisesta. Pohdin myös kysymyksiä, joita taiteellinen ajatteleva ja Hollon näkemykset tyyli-didaktiikasta herättävät käytännön kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Käsitykseni mukaan tyyli-didaktiikka toteuttaa taiteellista ajattelemista.

Artikkeli jakautuu sisällöltään kahteen osaan. Tarkastelen tämän johdannon jälkeen kolmessa luvussa Hollon näkemysten mukaista tyylin käsitettä. Tuon esille taiteellisen ajattelevan ja Hollon tyyli-didaktiikan yhtäläisiä piirteitä. Kehittelen tyyliä opettamista opettajan oman opetus- ja kasvatusteorian luomisena ja toteuttamisena, jota perustelen Hollon näkemyksillä teorian ja käytännön suhteesta. Artikkelin kolmessa viimeisessä luvussa esittelen Hollon näkemyksiä opetuksen estetiikasta opettajan ja opetettavan välisessä vuorovaikutuksessa ja kasvatuksen estetisoinnista taiteen avulla.

Tyyli paljastaa ja peittää

Hollo sanoo tyylin olevan sellainen kokonaisuus, jossa sisältö ja muoto ovat tasavertaisesti kasvaneet yhteen, löytäneet toisensa ^{Mt. 176}. Sisältö ja muoto eivät siis ole toisistaan erillisiä tai toisilleen alistaisia, vaan ne edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. Sisältöä ei voi tyhjentää pelkkään muotoon, eikä muoto riitä sisällöksi. Hollon käsitys tyylistä perustuu asioiden ja ilmiöiden sisällön ja muodon keskinäiseen suhteeseen.

Tyyli ja metodi ovat molemmat muotokäsitteitä. Tyyli kaikkein laajimpana muotokäsitteenä yhdistää ja yhtenäistää yksittäisiä asioita ilmentämällä asioiden kokonaishahmoa. Kun tyyli luonteensa mukaisesti yhdistää eri asioita toisiinsa löytämällä niiden välisiä samankaltaisuuksia, niin metodi kaavamaisen, muodollisen toistamisen myötä pakottaa erilaiset asiat samanlaisiksi. ^{Mt. 174}.

Keskustelu sisällön ja muodon keskinäisestä suhteesta on ollut ja on edelleen muun muassa taideteoksen tarkastelun ja analysoinnin keskeisiä teemoja. Sisältöä ja muotoa on sovitettu monin eri tavoin yhteen ja toisalta yritetty pitää toisistaan täysin erillään. Hollon ajattelulle on tunnusomaista olla asettamatta asioita toistensa vastakohtiksi. Hän puhuu mieluummin yksittäisten asioiden erityisyydestä ja omalaatuisuudesta.

Vastakohtien tilalla hänellä ovat vuorokäsitemparit, antinomat. Ne ovat sellaisia vastakkaisia näkökulmia, jotka eivät ole keskenään ristiriidassa vaan muodostavat asetelman, jonka molempia osia tarvitaan niin kauan, kunnes löydetään niitä yhdistävä näkökulma, synteesi. Totuus ei ole vastakohtien keskivälillä eikä niiden yläpuolella vaan näiden toisiaan edellyttävien vuorokäsitteiden välisessä suhteessa, niiden välillä vallitsevassa dynaamisessa jännitteessä. Mt. 117–118.

Mielestäni Hollon kirjoittamat kasvatustieteelliset tekstit toimivat yhtenä esimerkkinä hänen tyylikäsityksensä mukaisesta sisällön ja muodon synteesistä. Niiden asiasisältö ja sanallinen ilmaisu ovat yhtä. Tekstit, joiden runolliset kielikuvat jättävät asioita auki lukijan ajateltavaksi ovat samalla selkeän analyttisiä, johdonmukaisia ja kantaaottavia. Tietoa eivät välitä pelkästään valittujen sanojen merkitykset, vaan lisäksi sanallisen ilmaisun tapa. Mielestäni se osoittaa, että vakuuttavaa sanallista argumentointia voi tehdä myös perinteisestä tieteellisestä kirjoittamisesta poikkeavalla tavalla, kaunokirjallisin keinoin. Hollo virittää muodon ja sisällön dynaamisen jännitteen monin eri tavoin. Hän saattaa yhtä aikaa vihjata ja sanoa sanottavansa suoraan. Runoilijana ja suomentajana hän on taitava ja tarkka sanankäyttäjä, joka osaa ilmaista myös kaunopuheisesti korulausein rohkeutakin ajatuksiaan kasvatuksesta ja kasvattajasta.

Koulumestariksi muuttumisen vaara on tietenkin suuri, eikä kenenkään tehne mieltä väittää, että koulumestari on kokonainen ihminen. Valitettavan usein hän on aivan erikoisesti spesiaalisoinut, ahtaaseen ihmiskokonaisuuden osaan ja tämän osan kuoreen sulkeutunut olento, vieläpä niin, ettei hän edes ymmärrä kuortumistaan sielunsa vahingoksi. Mt. 83.

... yksi ainoakin erikoisen antiesteettinen persoonallisuus saattaa monijäsenisessä koulussa utteralla ilmenemisellään ja toiminnallaan aiheuttaa ankaraa hallaa kaikkien muiden esteettisille viijelyksille. Hollo 1932, 188.

3 Väitöstutkimukseni tulosten mukaan kuvataiteen mahdollistaa ajattelemisen dialogisuuden, kuvallisuus on ajattelun välineellinen ominaisuus, kuvataiteen opettaminen on taiteen tekemisen kaltaista ja kuvataideopettajan omalla taiteen tekemisellä on ainoastaan myönteisiä ammatillisia vaikutuksia.

Hollon vanhahtavat ilmaisut saattavat myös tympäistä lukijaa, jolloin sanottavan sisältöön ei jaksa paneutua tarkemmin. Itse perehdyin Hollon kasvatustieteellisiin kirjoihin väitöstyöni yhteydessä. Valitsin hänet tutkimukseni *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana* ³ ²⁰⁰⁹ keskeiseksi teoreetikoksi ja keskustelukumppaniksi. Hollon väitöskirja *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* ¹⁹¹⁸ oli hämmästyttävää luettavaa. Vaikka Hollo käytti kauniita ja paljon puhuvia suomen kielen sanoja, tunsin silti lukevani kuin vierasta kieltä. Lukukokemuksen suurinta antia oli, että vanhahtavat ilmaisut muuttuivatkin vähitellen toisin sanomiseksi, tuoreiksi ilmaisuiksi tämän ajan akateemisen tutkimuspuheen rinnalle. Tuolloin jäin myös ihmettelemään Hollon näkemyksiä

tyylididaktiikasta ja opetuksen estetiikasta. Jo pelkkinä sanoina niissä oli särmiä, johon tarttua ja joka herätti mielenkiinnon koetella Hollon ajatusten kantavuutta.

Tyylididaktiikka toi mieleeni opettajat, jotka olivat tehneet omalla persoonallaan minuun ja moneen muuhun vaikutuksen. Mieleenpainuvimmat opettajat, joita arvostin, eivät olleet viran- eivätkä tavanomaisia, Hollon ilmaisua lainatakseni. Kaikissa heissä oli tyyliä, joka näkyi, kuului ja tuntui. Ajatus tyylistä sisällön ja muodon yhteensulautumisena sopii edellä mainitsemini opettajapersooniin, heidän tapaansa opettaa ja olla opettajia. He osasivat ja uskalsivat toimia omalla tavallaan, näyttää sen, mikä heistä oli tärkeää, ja myös sen, josta vähät välittivät.

Hollo käyttää sanoja pakoton, luonnollinen ja omaehtoinen kirjoittaessaan kasvatuksesta. Kasvatustekstien metaforat viittaavat luontoon ja maan viljelyyn. Se kuvaa osuvasti hänen kasvatustajatteluunsa. Hollo puhuu kasvatuksesta kasvamisena, kasvamaan saattamisena, luonnollisen kasvamisen auttamisena. Ympäröivä maailma ja elämä kokonaisuudessaan ovat kasvatustapahtumaa. Luontometaforat viittaavat myös Hollon ihmiskäsitykseen,⁴ jonka mukaan ihminen ja elämä ovat yksi jakamaton, johonkin muotoon pyrkivä ja kasvava kokonaisuus. Hollon tekstit ovat kuin orgaaninen kudelma, josta on vaikeaa irrottaa tiettyä kohtaa ja ajatusta erikseen tarkasteltavaksi, koska siihen jää aina 'roikku-maan' viitteitä toisaalle ja juuria siihen kokonaisuuteen, josta se on otettu irti. Teksti omalla muodollaan ja ilmaisullaan vastustaa kokonaisuuden unohtamista ja sisällön pirstomista osiin.

Tyyli on siis yhteen sulautunutta muotoa ja sisältöä. Mutta kun kaksi vastakkaista näkemystä yhdistyy tai yhdistetään yhdeksi, menettävätkö ne ominaislaadustaan erityisen arvokasta ja ominta? Tuoko yhdistävän näkökulman löytyminen uutta erityisyyttä, vai onko kyseessä pikemminkin periksiantamista, sopuun pakottamista, väljähtynyttä konsensusta ja kompromisseja? Ovatko luontometaforat edelleen käyttökelpoisia kuvaamaan oman aikamme kasvatustodellisuutta ja sen tavoitteita?

Toimiessani 1980-luvun puolivälissä peruskoulun ja lukion kuvataiteen lehtorina muistan, kuinka talouselämä termeineen tuli kouluun ja muutti oppilaat asiakkaiksi ja kasvatuksen liiketoiminnaksi. Hallintoveranomaiset alkoivat hinnoitella opetusta avoimesti rahalla. Periaatteena vaikutti olevan minimalismistakin tuttu hokema "less is more". Tällä tavoin opettajille tarjottiin tilaisuus käyttää luovuuttaan ja mielikuvitustaan resurssien ja opetustilojen pienentyessä opetusryhmien kuitenkin suurentuessa. Näin jälkeenpäin ajatellen hinnoittelu otettiin kouluissa pienen ihmettelyn jälkeen sujuvasti vastaan. Seuraavaksi tulivat opis-

4

Hollon käsitys ihmisestä kokonaisuutena ja ainutkertaisena persoonana on hyvin samankaltainen kuin Lauri Rauhalan kehittämä holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen on tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen kokonaisuus, joka todellistuu näiden eri olemuspuolien yhteen kietoutumisessa

Rauhala 2005, 28–42.

kelijadiagnoosit eriyttämään opetusta, ja nykyisin vaikuttaa oppilaiden yksityisyydensuoja estävän jo oppilaan yksilöllistä huomioimista. Näiden omiin kokemuksiin pohjautuvien poimintojen perusteella koulu mukautuu ottamaan avoimesti vastaan myös uutta.

Tottumus ei ehdi tylsistyttää aineenopettajaa. Raha ja hallintoviranomainen säätävät koulun sisäistä todellisuutta. Nyt päivitetään oppiainejakoon perustuvaa opettajan ammattia. Oppilaitosten rahalliset resurssit pienenevät ja oppilas- ja opettajamäärät supistuvat. Tämä niukkuus tarjoaa aineenopettajille yhä enemmän mahdollisuuksia mielikuvituksen käyttöön, poikkitieteellisiin näkökulmiin ja eri tiedonalojen kokeilevaan yhdistämiseen. Viroissaan olevat opettavat opetusvelvollisuutensa täyteen kaikkiä sitä, mitä muilta yli jää. Moni aineenopettaja onkin jo ehtinyt pätevyitä eri aineyhdistelmien opettamisessa monialaiseksi osaajaksi ja uusien merkitysten tuottajaksi.

”Kultaa kuonan seassa”

Hollo ^{1952, 188} sanoo inhimillisen tiedon asettavan itselleen kahdenlaisia tehtäviä pyrkimällä sekä analyysiin että synteysiin. Molemmat niistä kuuluvat ajattelun toisiaan täydentäviin puoliin. Mielikuvitus eli kuvittelu, ajattelu, havainto ja muisti ovat Hollon ^{1918, 125–129} mukaan keskenään tasavertaisia tietoa tuottavia toimintoja. Niillä on omat tunnusomaiset piirteensä, joiden perusteella ne eroavat toisistaan. Niillä on myös ‘välimuotoja’ ja raja-alueita, joilla ne liittyvät toisiinsa, kuten muistin ajattelumuoto, mielikuvituksen muistimuoto tai mielikuvituksen havaintomuoto.

Ajattelu ja kuvittelu etsivät totuutta ja tuottavat tietoa eri tavoin. Molempien lähtökohtana on sama maailma ja todellisuus. Hollo ^{1952, 96–97} painottaa ihmisen kehollista maailmassa olemista sanomalla, että ihmisen kokemus todellisuudesta kohtaa rajansa aistimuksessa, koska ihminen voi saada totuudesta ja todellisuudesta kokemusta vain sen verran kuin hänen rakenteensa sallii.

Hollo ^{1918, 141–144} sanoo ajattelun tavoittelevan jo olevaa todellisuutta. Kuvittelulle todellisuus ilmenee alati uudenlaisena. Ajattelu on hitaasti etenevää jatkuvaa haeskeltua, asioiden ympärillä liikkumista eli ymmärtämistä. Kuvittelu on käsittämistä, ennakoiden tavoittavaa nopeaa löytämistä. Ajattelu tutkii, järjestää ja arvostelee, kuvittelu kokoa ja täydentää. Kuvittelu pyrkii synteysiin ja ajattelu analyysiin. Ne toimivat myös yhdessä toistensa hyväksi. Mielikuvitus avaa ajattelulle uusia uria.

Ajattelu seuloa kuvittelun tuottamaa tietoa. Ajattelun rappeutumista ja jähmettymistä estää kuvittelun pitäminen eloisana.

Juha Varto kirjoittaa taiteellisesta ajattelemisesta *Synnyt-lehden* artikkeleissa *Kohti taiteellista ajattelemista* ^{2008a} ja *Taiteellisesta ajattelemisesta* ^{2008b}. Hän esittää ajattelemisen olevan merkityksellisen hahmottamista, kurottamista kohti rakentuvaa merkitystä, josta ei vielä voi olla varma. Ajattelemisen ei ole tarkoitushakuista toimintaa, vaan pikemminkin ihmettelemistä ja yritystä avata mieli jollekin, josta ei tiedä kuinka sille pitäisi mieli avata. Varton ^{2008a; 2008b, 48, 64–65, 67} mukaan taiteellinen ajattelemisen on rohkeutta, suorittamisen ja selviämisen vastakohtaa ja taitoa ajatella muillakin tavoilla kuin niillä, jotka on jo oppinut tai joilla kaikki ajattelevat. Taiteellisessa ajattelemisessa ihminen virittäytyy erityisellä tavalla, tulee valppaaksi omalle passiivisuudelle, aistisuudelle ja kehollisuudelle, joka tekee mahdolliseksi antautua, avautua ja ottaa vastaan. Toisin sanoen ihminen sallii itsensä toimia paljastajana ja eräänlaisena välittäjänä maailmalle. Paljastamista ja taiteellista ajattelemista yhdistää passiivisuus, ne tapahtuvat meissä, jos annamme niiden tapahtua.

Maria Hirvi-Ijäs ^{2014, 186} pohtii taiteellisen ajattelun monitasoisuutta kirjassaan *22 tapaa ajatella. Taiteellinen ajattelu suomalaisessa nykytaiteessa*.⁵ Hän aloittaa toteamalla taiteen tekemisen ja taiteellisen toiminnan olevan ajattelua. Ajattelu on toimintaa, joka tapahtuu; se on kykyä jäsentää ja ymmärtää aistittua todellisuutta ja kokemuksia maailmasta. Taideteokset ovat ajattelun tuloksia, ajatuksellisia kokonaisuuksia, keskustelunavauksia ja ehdotuksia.

Hirvi-Ijäksen ^{Mt. 187–191} mukaan taiteellinen ajattelu on katsomista väli-neen kautta, avulla ja kanssa. Taiteilijan tekemien valintojen ja päätösten perusteella on mahdollista hahmottaa, miten taiteilija kohdistaa ja suunntaa ajatteluaan. Vaikka taiteellinen ajattelu on saavuttamatonta, se jättää jälkensä, joka voidaan kokea materiaalisena muotona tai immateriaalisena vaikutuksena. Koska teos itse tuottaa todellisuutta, se myös koettelee taiteelle sallittua todellisuuden tilaa ja synnyttää uudenlaisia diskursiivisia muodostelmia. Jotta taiteellinen ajattelu avautuisi merkitykselliseksi vastaanottajalle, se vaatii vastaanottajan avautumista dialogisuudelle.

Hirvi-Ijäksen ja Varton näkemyksissä taiteellisesta ajattelemisesta on samankaltaisuutta. Molemmat luonnehtivat taiteellista ajattelemista tapahtumiseksi, joka avaa ja tekee tilaa dialogisuudelle. Molempien mukaan taiteellinen ajattelemisen tuottaa ja sallii uudenlaista totutusta poikkeavaa ajattelua. Edellä luonnehditut taiteellisen ajattelemisen tunnusmerkit löytyvät myös Hollon näkemyksien mukaisesta kuvittelusta ja kuvittelulogiikasta.

5

Hirvi-Ijäs esittelee kirjassaan kahdenkymmenen kahden suomalaisen nykytaiteilijan tuotantoa ja tapaa ajatella taidetta. Hän jäsentää pohdintansa taiteellisesta ajattelemisesta kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan taiteilijan ja teoksen suhdetta. Toisessa osassa hän paneutuu taideteoksen ja ympäröivän todellisuuden suhteeseen. Kolmannessa osassa Hirvi-Ijäs pohtii vastaanottajan tulkinnan ja ymmärryksen horisontin suhdetta.

Hollon ^{1918, 147} mukaan mielikuvituksen luonteenomaisin piirre on uusien, omalaatuisten yhdistelmien tuottaminen. Kuvittelu ilmaisee ihmisen yleistä tiedollista suuntautumista, jonka päämääränä on totunaisuudesta irtautuminen. Mielikuvitus siis aktiivisesti vastustaa kaikkea passiivista asioiden ja ilmiöiden samanlaisena vastaanottamista ja säilyttämistä, koska sen päämääränä on kasvaminen. Kasvaminen on Hollolla aktiivista uuden paljastumisen sallimista, jota kohti kuvittelu dialogisen luonteensa mukaisesti suuntautuu. Käsitykseni mukaan kyseessä on samankaltainen ilmiö, josta Varto kirjoitti taiteellista ajattelemista luonnehtiessaan ihmisen valppaudeksi omalle passiivisuudelle silloin, kun ihminen sallii itsensä toimia paljastajana ja välittäjänä maailmalle.

Ajattelu käyttää toisenlaista logiikkaa kuin kuvittelu, kirjoittaa Hollo. Ajattelu hankkii tietoa varsinaisen logiikan keinoin ja kuvittelu käyttää tiedonhankinnan ei-logista suuntaa ja laatua, joka ei tarkoita loogisuuden vastaisuutta vaan toisenlaista loogisuutta. Kuvittelu suhteistaa tietoa erityisen kuvittelulogiikan keinoin, jonka systeeminä on systeemittömyys. ^{Mt. 137–139; 1932, 100–101.}

Hollo ^{Mt. 131–132; 1932, 69–71} kuvailee kuvittelulogiikan toimintaa seuraavasti. Jakautuessaan ihmisen tarkkaavaisuus hallitsee laajaa aluetta yhdellä kertaa. Siitä johtuen mielikuvia siirtyy tajuntaan niin nopeasti, ettei syntyneitä mielikuvia voida käsitellä analyttisesti ajattelun avulla vaan niiden yhteen liittäminen tapahtuu jonkin siinä hetkessä ja tilanteessa esiin välkähtäneen piirteen nojalla. Jakautunut tarkkaavaisuus pyrkii ja päätyy vaikutelmien kokoamiseen eli älylliseen synteisiin.

Kun rinnastan Varton kuvauksen ajattelemisesta ja taiteellisesta ajattelemisesta Hollon käsityksiin kuvittelusta ja kuvittelulogiikasta, voin ainakin teoreettisesti todeta niiden kuvailevan keskenään samankaltaista tapahtumista ja toimintaa. Hollon käsitysten mukaista kuvittelutoimintaa voi luonnehtia Varton sanoin maailman ilmaantumisen aktiiviseksi vastaanottamiseksi, kurottamiseksi kohti rakentuvaa merkitystä, koska mielikuvitus ei Hollon mukaan ota passiivisesti vastaan eikä pyri säilyttämään maailmaa samanlaisena vaan irtautuu totutusta, suuntautuu ja avautuu aina kohti uutta.

Kuvittelulogiikan systeemittömyys toimii kuten oivaltaminen, jossa nopeiden assosiaatioiden myötä asiat 'loksahtavat' uusille paikoilleen. Hollon ^{1918, 137–139; 1932, 101} sanoin, uusia tiedollisia yhteyksiä syntyy, koska kuvittelu välttää ajatussuhteiden verkostossa varsinaisella loogisella tavalla varmennettuja merkitysyhteyksiä ja luo uusia yhdistelmiä, mielikuvituksen ilmiöitä. Kuvittelulogiikan systeemittömyys on Hollon mielestä sen voima ja heikkous. Käsitykseni mukaan juuri systeemittö-

myys Hollon mukaisessa merkityksessä sopii luonnehtimaan taiteellista ajattelusta. Kuvittelulle ja dialogisuudelle on yhteistä nyt-hetkisyys, ainutkertaisuus ja tietty yllätyksellisyys. Dialogisuus ja kuvittelun tuottamat uudet yhdistelmät ovat omilla tavoillaan sidoksissa siihen henkilöön, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa ne tapahtuvat. Laboratorio-olosuhteet menetelmiseen eivät takaa niiden toistettavuutta. Tavoite- ja päämäärähakuinen kuvittelu luultavasti kulkee aiemmin ajatellun kautta kuvittelun uusiin yhdistelmiin.

Kirjassaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* ¹⁹¹⁸ Hollo esittelee laajasti mielikuvituskäsitteen historiaa ja eri ajattelijoiden suhtautumista kuvittelun toimintoihin. Mielikuvituselämää tarkoittavat nimitykset ja sisällöt ovat vaihdelleet eri aikoina. Yhteistä niille on ollut kielteisyys, joka on korostanut kuvittelun huonoja vaikutuksia, sen kykyä johtaa syntiin ja erehdyksiin. Monista mielikuvitukselle annetuista kielteisistä käsityksistä huolimatta kuvittelu on nähty pyrkimyksenä yhdistellä vapaasti sellaista, joka on tekijälleen uutta. Mielikuvitusta on pidetty toimintona, jossa ihmisen kyvyt voivat yhdistyä.

Kielteinen suhtautuminen kuvitteluun on mielestäni yhdenlaista uuden pelkoa, muutoksen vastustamista ja halua pitäytyä vanhassa. Mikä kuvittelussa on niin epäilyttävää, että järkevyyteen vedoten kuulee saattavan ”ei kannata elää kuvitelmissa” tai vähätellen todettavan ”tuo nyt on pelkkää kuvittelua”. Jos kuvittelua pitää myönteisenä toimintana, niin kuvittelija onkin uusia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ideoiva visionääri ja kuvittelunkieltäjä tuttuihin rutiineihin juuttunut konservatiivi.

Näkyvä teoria

Opetus määritellään koulun keinoksi kasvattaa. Se on opettajan ja opettavan välistä vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa. Se on myös opettavan ohjailua ja ympäristön säätelyä. Oppimisen lisäksi opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden persoonallista kehitystä kasvatustavoitteiden mukaiseen suuntaan. Hellström 2008, 202–203; 2010, 203–204; Hirsjärvi 1982, 131.

Hollon ^{1952, 172} mukaan tyylin suurin merkitys opetukselle on sen kyvyssä yhdistää asioita toisiinsa, yhtenäistää ja luoda eheyttä. Hän laataa tyyliin suuria odotuksia ja lupauksia. Tyyli yhtenäistää opetuksen teoriaa liittämällä toisiinsa opetusaineksen, opetustavan, opettajan persoonallisuuden ja oppilaan persoonallisuuden. Kun tyyli liittyy toisiinsa opetusaineksen ja opetustavan, niin se edellyttää myös uudenlaista opetusaineksen valintaa. Hollon mukaan tyylistä voidaan puhua vasta

sen jälkeen, kun edellä mainitut tekijät muodostavat sopusointuisen ja yhtenäisen kokonaisuuden. Edellisten lisäksi tyyli yhdistää toisiinsa myös koulun ja sen ulkopuolisen elämän.

Hollon tyyliididaktiikka on kiinnostava ehdotus tarkastella opetusta ja opettajan työtä. Hänen teoreettinen tarkastelutapansa jättää paljon varaa tulkinnalle. Hän ei halua tehdä ohjelmanjulistusta eikä luoda metodia. Hollo perustaa tyylin käsitteensä sisällön ja muodon yhteensulautumiselle ja luettelee siitä syntyviä lukuisia hyviä seuraamuksia opetukselle antamatta kuitenkaan käytännön esimerkkejä niistä.

Miten tyyli välttää tasapäistämistä asioita yhtenäistäessään opetuksen eri osatekijät eheäksi kokonaisuudeksi? Muuttuuko tyyli huomauttamatta metodiksi, vai onko tyyli jo alun perin vain hyvin naamioitua menetelmää? Mitä tyyliididaktiikka voisi olla käytännön kuvataideopetustustyössä?

Mielestäni tyyliididaktiikka Hollon kuvailemassa merkityksessä on opettajan itselleen luoman opetusteorian toteuttamista ja toteutumista opetustytössä. Omalla opetusteorialla tarkoitan opettajan omista lähtökohdista ja oman persoonan kautta rakentuvaa näkemystä, joka muuntuu ja sulautuu vähitellen käytännössä itsensä likoon laittamalla opettamisen tyyliksi. Opettaminen tosin toteuttaa jonkinlaista tyyliä ilman tietoista oman opetustyön pohtimista, teorian luomista ja soveltamista. Hollon käsitysten mukainen tyyllillä opettaminen toteuttaa mielestäni taiteellista ajattelemista, joka ei ole suorittamista, ei menetelmien eikä minuuttiaikataulun mukaan elämistä. Tyyllillä opettaminen on taitoa, taitamista.

Varto ^{2008a, 2008b, 57} kirjoittaa taitamisen olevan osaamisen ja tietämisen yhdistelmä, jossa ihminen ymmärtää osaamistaan ja pystyy myös artikuloimaan sen. Hän nostaa esiin puheen pedagogisen merkityksen opetuksessa. Opetuspuheen monisanainen ja metaforallinen kieli ja kuvasto ovat hänen mukaansa avain taiteellisen ajattelemisen syntymiseen, koska se jättää auki monia vastaanottamisen tapoja ja mahdollisia merkityksiä ja sitä kautta haastaa toimintaan ja ajattelemiseen. Tuntemani koulutodellisuuden perusteella opettajia pikemminkin kannustetaan väärinymmärrysten minimoimiseksi hyvin yksiselitteiseen puheeseen, jota mahdollisimman moni opetettava pystyisi ymmärtämään opettajan tarkoittamalla tavalla. Toisin sanoen toteutetaan tasapäistämisen pedagogiikkaa. Hollo ^{1952, 78–79} kirjoittaa samasta asiasta eli sanan merkityksestä opettajan ja opetettavan välillä. Hänen mukaansa sana on siirrettävä uuteen maailmaan, kun se muutetaan teoksi. Tarkoittaako hän sillä, ettei opetuspuhe saisi ainakaan olla ulkoa opetellun ääneen toistamista

eikä käyttöohjeentapaista selostusta? Hollon ^{1931, 122, 130–131} toiveena on, että puhuminen olisi ajattelemista siitakin huolimatta, että ihminen on haluton ajattelemaan, pelkää ja karttaa sitä ja käyttää mieluummin muis-tiaan ja puhekykyään, joiden avulla toistaa kuulemaansa ja lukemaansa. Hänen mukaansa kieli elävän sanan muodossa on tehokkain ja välit-tömin tapa ilmaista ajatuksia. Hollon näkemykset elävästä sanasta ja puhumisesta ajatteluna sopivat mielestäni taiteelliseen ajattelemiseen.

Olen kuullut kuvataideopetusta arvosteltavan siitä, että taiteen opet-taminen on liian usein vain tekniikoiden opettamista sisällön jäädessä sivuseikaksi. Taiteen tekemisen välineiden ja materiaalien käytön selos-taminen ei ole taiteellista ajattelemista ainakaan Varton ^{2008b, 52, 57; 2008a} mukaan. Hän kirjoittaa taiteellisen ajattelemisen olevan taiteen sisäl-löllistä ajattelemista, joka on kaikessa taiteen opetuksessa tekniikoita tärkeämpää. Myös Hollo ^{1931, 38, 41; 1952, 168} korostaa sisällön merkitystä itseilmaisussa. Hän muistuttaa monessa eri yhteydessä, ettei muodol-linen taiturointi eikä mekanisoitunut toiminta saa syrjäyttää tekemisen sisältöä, sillä teossa ja toiminnassa esiin tuleva sisältö on taidon ydintä.

Muovattakoon menetelmä millaiseksi tahansa, aina säilyy se vaikeus, että opetuksen varsinaisena esineenä ovat erilaiset valmiit tiedolliset tulokset, jähmettyneet muodot, jotka eivät ole missään elimellisessä yhteydessä varsinaisen elämänliikunnan kanssa. Opetuksen on kieltämättä erinomaisen vaikea noudattaa itse elämän suuntaa ja kulkureittiä, se sijoittaa oppilaan sittenkin useimmiten, kuten sanottu, elämän kulkeman virstapatsaitten eteen ja antaa hänen oppia ulkoa niihin piirrettyjä kirjoituksia. Kasvattavan opetuksen suuri ongelma on siinä, miten opetus, joka välttämättä kohdistuu määrättyihin sisältöihin, täsmällisesti rajoitettuihin muotoihin, saadaaan liittymään siihen elämän tapahtumaan, joka jokaista opetushetkeä kannattaa, miten se voidaan niin sanoaksemme muuttaa jähmeästä muodostaan elämän tapahtumaan liukenevaksi kasvatukselliseksi ilmiöksi ja tekijäksi. Hollo 1959, 98.

Kuvataideopetus, joka pitää esillä taiteen sisällöllistä eli taiteellista ajat-telemista, toteuttaa mielestäni Hollon tyyliididaktiikkaa eli sisältöä ja muotoa yhteen sulauttavaa opettamista. Se ei noudata tiettyä metodia vaan rakentuu ja elää hetkessä opettajan persoonan, opetettavan asian, opetettavien ja kulloisenkin tilanteen mukaan. Lukuisissa eri yhteyk-sissä on todettu, että opettaja tekee työtä koko persoonallaan. Hänen omakohtainen innostuksensa opetettavaan aineeseen ja asioihin välittyy opetustyössä. Moni opettaja perustelee vielä nykyäänkin ammatinva-lintaansa mieluummin jonkinasteiseksi kutsumukseksi kuin toiveeksi olla opetusviranomainen. Hollon esittämä tyyli ja tyyliididaktiikka ovat käsitteitä, joiden avulla voi tarkastella opettajan työtä oman persoonan kautta tapahtuvana kokonaisvaltaisena toimintana.

Kokeilen liittää Hollon tyyliididaktiikkaa ja teoretisointia toisiinsa hänen omilla näkemyksillään määritelmistä sekä käytännön ja teorian suhteesta. Hollon ajatukset teorian ja käytännön suhteesta sopivat perustelemaan hänen tyylikäsitystään. Hänen mukaansa teorian ja käytännön välinen silta on siinä, että ihminen vaivautuu oman, häntä itseään täysin vakuuttavan teorian luomiseen oman toimintansa ohjeeksi ja velvoitukseksi. Tällainen teoria ohjaa opettajaa näkemään kasvatuksen ja opettamisen ongelmat hänen omina ongelmina ja omalla tavallaan.

Hollo 1952, 77–79.

Hollo ^{1959, 14} muistuttaa, ettei teoria ole kokemuksen vastakohta, vaan se merkitsee myönteistä suhtautumista todellisuuden ilmiöihin. Etymologisen merkityksensä kautta teoria sanana tarkoittaa katselemista, näkemystä ja katselemisesta koituvaa iloa. Hollon mukaan hyvä kasvatusteoria on näkevä teoria, jossa kokemus ja käytäntö yhdessä käsitteellisen harkinnan kanssa opastavat käytännöllistä toimintaa ^{Mt. 15–16}. Näkevä teoria ei siis pelkästään katsele vaan osallistuu näkemällä, joten sitä voisi kutsua eräänlaiseksi 'toiminnalliseksi' teoriaksi. Opetuskokemukseni mukaan kuvataiteen opettaminen näyttäytyy luontevasti myös edellä kuvatun kaltaisena teoretisointina, jossa opettaja sulattaa tyyliksi oman persoonansa kautta kuvataiteen sisältöä ja kuvataiteellista työskentelyä eli luo ja soveltaa omaa taidekasvatus- ja opetusteoriaansa. Oppiaineen sisällön näkökulmasta kuvataideopettajan työ on huomattavalta osaltaan puhetta kuvista, kuvien kautta ja kuvien keskellä. Nopeasti vaihtuvissa ja yllättävissä opetustilanteissa opettajan on perusteltava taiteeseen ja elämään yleisemminkin liittyviä asioita vastaamalla kysymyksiin taiteen tekemisen merkityksestä, hyödystä ja arvosta. Omalla toiminnallaan opettaja teoretisoi ja tyyllittelee asioita. Ajatus tyylistä teorian soveltamisena ja luomisena tuo mieleen Hollon ^{1952, 59–64} näkemykset kasvatuksen käytännön teoriasta, jonka mukaan teoria on aina teoriaa käytäntöä varten.

Käsitykseni mukaan oman opetusteorian eli tyylin voi artikuloida sanoilla, määritellä, esitellä muille ja asettaa tutkimuksen kohteeksi. Työvälineeksi käy Hollon osuva muotoilu määrittelemisestä, jonka mukaan määritelmä viittaa aina omaan kehittelyynsä ja siihen ajatusjärjestelmään, jota se ilmaisee ja jolla se on perusteltu ^{Mt. 51}. Toisin sanoen jätettyjä jälkiä, myös tiedon ja taidon rakentajan jälkiä on mahdollista seurata, purkaa rakennettua ja tarkastella, mistä se koostuu.

Määritelmän arvo ilmenee Hollon mukaan siinä, mitä määritelmässä olevien sanojen ja lausumien merkityksestä voi johtaa. Määritelmä sisältää vastauksen lisäksi kysymyksen, ja hyvä määritelmä herättää

niitä lisää. ^{Mt. 51.} Siinäkin ilmenee Hollon näkemyksiä leimaava kasvun ajatus, määritelmä ei ole paikalleen jäävä ja kaiken tyhjentävä totuus vaan kasvava, uutta kohti pyrkivä ja rakentuva. Hollo ^{Mt. 183–184} suhtautuu sekä teoriaan että määritelmään hyvin käytännönläheisesti ja holistisen ihmiskäsityksensä mukaisesti. Hän sanoo abstraktien määritelmien karsivan merkityksettöminä pois, kun edessämme on kasvatettava, elävä ihminen kaikkine pyrkimyksineen. Elämä koettuna ja elettyä ei rohkaise yksinkertaistamiseen eikä mahdu yhteen määritelmään, vaikka yleistäminen ja asioiden yksinkertaistaminen on Hollon mielestä tullut tavaksemme ^{Mt. 51.}

Omien ristiriitaisten elämäkokemustemme yli kohotamme mielellämme aatteiden temppelin, jossa kaikki on pelkkää sopusuhtaa. ^{Mt. 183.}

Valitsemisen taito

Hollon käsitys esteettisestä on vahvasti sidoksissa eettisyyteen. Oikeat valinnat ovat myös esteettisiä valintoja, kauniita tekoja. Hollon ^{1931, 93–103} mukaan valitsemisen taito kehittyi, kun ihminen antaa etusijan kauniille hylkäämällä ruman. Kauneuden käsky vetää ihmistä puoleensa ja täytyy kaunistahahmoa luovassa teossa. Esteettinen on Hollolle hyvin arkinen asia, vaikka hän kirjoittaa kauneudesta ylevin sanankääntein.

Kauneus näyttää meille ilmetessään lepäävän omassa itsessään niin rauhallisena kuin ei sillä olisikaan mitään muuta tarkoitusta, ja se kohoaa näkyviimme niin valmiina, niin täydellisenä ... Siinä sen salaperäinen lumousvoima, siinä sen taiallisuus. Me näemme sen, kuulemme sen, emmekä osaa sanoa muuta kuin: tämä on kaunistä, tästä minä pidän. ^{Mt. 93–94.}

Kuulostaa luultavasti tutulta. Useimmat meistä ovat kokeneet jonkin pienen, arkisen asian ilman mitään syytä tai selitystä kauniiksi. Se vain on ja tapahtuu kaiken kiireen keskelläkin. Hollo korostaa monissa eri yhteyksissä arkisen ja elävän elämän merkitystä. Kauneus löytyy arjesta ja opetuksen sisällön tulisi sulautua osaksi arkea.

Koulun esteettinen kulttuuri ei saa rajoittua yksin koulutyön ja kouluelämän piiriin, vaan tuolle alueelle lankeavan tenhoisan vaikutuksen pitää ulottua elämään yleensä, nimenomaisesti myöskin arkisen työn ja askarrusten maailmaan. ^{Hollo 1932, 188.}

... tunne kehittyy rikkaaksi ja voimakkaaksi lähinnä todellisessa elämässä, ihmisten joutuessa kosketuksiin toisten ihmisten, luonnon ja tietysti taiteen kanssa. ... on korostettava arkisen elämän merkitystä. Monikin osaa itkeä tihuuttaa lukiessaan kirjailijan esitystä jostakin liikuttavasta ihmiskohtalosta, mutta ei tunne mitään, kun samanlainen kohtalo sattuu lähellä todellisessa elämässä. On vaarallista kasvattaa itseensä vain kuviteltua tunnetta. Hollo 1931, 98.

Hollo luottaa ihmisen pyrkimykseen toimia hyvin ja oikein. Hän puhuu ihmisen mahdollisuudesta ja eettisestä vaatimuksesta kasvaa omaan mittansa, hänelle mahdolliseen täydellisyyteen ja sankaruuteen, johon jokaisella on mahdollisuus omissa rajoissaan. ^{Hollo 1952, 41.} Hollo ottaa kantaa myös taideteosten kauneuteen. Hän painottaa taiteen välineellistä merkitystä ja arvoa. Kokeakseen kuvittelun onnellistuttavaa tunnelmaa täysikasvanut turvautuu taiteeseen, Hollo ^{1932, 162} kirjoittaa. Miten lie, onko taide turvallinen leikki- ja pelikenttä aikuisille?

Taiteilijat meitä teoksillaan joskus havahduttavat kauneuden "pyyteettömään" katselemiseen, mutta he meidät myös helposti hemmottelevat, niin että etsimme kauneusvaikutelmia ainoastaan taiteen alueelta, missä ne ovat niin voimakkaita, että tylsimmänkin täytyy ne huomata. Taideteokset ovat sen vuoksi esteettisessä aistien viljelyssä hyödyksi vain sillä ehdolla, että käsitämme niiden tarjoamat kauneusvaikutukset kehoitukseksi samanlaisten vaikutelmien etsimiseen luonnosta ja elämästä. Kauneutta on kaikkialla runsaasti tarjona terveille ja herkille aisteille. Tylsille aisteille sitä ei ole missään. Hollo 1931, 98.

Ovatko Hollon puheet esteettisen kasvatuksellisesta vaalimisesta menynyt maailmaa? Mitä ovat kauniit teot ja oikeat valinnat tämän päivän koulussa ja elämässä? Vaikka Hollo puhuu asiaansa kaunosieluiseen sävyyn, niin hän ei mielestäni ole haaveissa elävä romantikko. Kasvatukseen sopivat metaforat lienevät tänään toisenlaiset kuin Hollolla, mutta aivan varmasti ihmiset haluavat edelleen tehdä oikeita valintoja, kaipaavat hyvää ja kaunista, arvostavat yhtäkin pientä hetkeä, jolloin koki tulleen huomioituksi, kuulluksi ja nähdyksi. Ihminen vaikuttuu ja muistaa jopa läpi elämänsä, kun toinen on ottanut hänet tosissaan ja kuunnellut, mitä sanottavaa hänellä oli.

Oikea mieliala

Hollo ^{1932, 189} toteaa, ettei esteettisen tarvitse ilmetä kaikissa kasvatusalueissa yhtä voimakkaasti, koska on olemassa muita yhtä tärkeitä kasvatuseriä.

Jos muutamat yltiöpäiset taidekasvattajat vaativatkin vain kauniita laskutunteja yms., niin he tekevät sen omaan laskuunsa. Mt. 189.

Yksipuolisesti kehittynyt esteettityyppi ei kelpaa kasvatukselliseksi ihanteeksi, koska sellainen kaunosieluisuus liiankin usein osoittaa kammottavaa toisten yhtä tärkeiden elämänarvojen puutetta, jopa niiden suoranaista halveksimistakin. Mt. 189.

Hollon 1952, 165–167 mukaan kasvatuksen on vaalittava todellista esteettistä elämää kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Hän ei tarkoita estetiikan opettamista koulussa vaan esteettisen elämän kasvatuksellista vaalimista, joka on mielikuvituksen ja tunne-elämän kehittämistä. Niiden avulla kasvaa koettavaksi tunteen syventämä ja kuvittelun kirkastama esteettinen todellisuus. Päähuomio on suunnattava mielikuvituksen kasvattamiseen, koska älyllisenä toimintona kuvittelu on objektiivisempaa kuin ehdottoman subjektiivinen tunne. Mielikuvitukseen vetoaminen ei ole yhtä arkaluontoista ja vaarallista kuin tunteisiin vetoaminen ja tunteen hehkutus, joita Hollo pitää lähinnä indoktrinaationa. Hollo 1932, 152–153, 155.

Opetuksen estetiikan ja kasvatustapahtuman oikean mielialan luomisessa ja ylläpitämisessä opettajan persoonalla on keskeinen merkitys. Esittääkö Hollo kohtuuttoman kovia ja idealistisia vaatimuksia opettajalle?

... tässä tehostettakoon aivan erikoisesti kasvattajan persoonallisuudelle asetettavia vaatimuksia. Jos koulutalo on kaikin puolin esteettinen, oppivälineet samoin, jos oppilaiden makua pyritään järjestelmällisesti hienostamaan, jos heille annetaan runsaasti tilaisuutta taiteellisuontoiseen tuottavuuteen, jos vielä koko kasvatuspiirissä, menetelmässä ja muussa, tunnustetaan esteettisten vaatielmien arvo, niin on epäilemättä saatu aikaan jotakin. Mutta kuinka paljon esteettistä arvoa tuo 'jotakin' todellisuudessa sisältää, jää lopultakin riippumaan siitä, miten kasvattajat itse kykenevät nyt kysymyksessä olevia vaatimuksia omassa olemuksessaan toteuttamaan ja ilmaisemaan. Heidän esteettisten vaatimusten mukainen ulkoasunsa, heidän esteettisesti viljelty hengenelämänsä, heidän ilmaisutapansa ja -taitonsa muodostavat sen lähimmän väliön, jonka avulla kasvatettavien esteettinen elämä voidaan saada heille ja kehittymään. Mt. 187–188.

Ajatus opettajan esikuvallisuudesta saattaa kuulostaa jo aikansa eläneeltä. Moni koulunsa aloittava lapsi tosin puhuu opettajastaan ihaillen, vaikka äänensävy ja sisältö kouluvuosien myötä useimmiten muuttuvat. Hollo 1959, 105–108 kirjoittaa opettajan esikuvallisuudesta ja Varto 2007 seuraamalla oppimisesta. Molemmissa on ajatus, että ihminen toimii toiselle ihmiselle ihmisenä olemisen ja elämisen mallina.

Hollo 1952, 89–91; 1959, 163 kuvailee hyvää opettajaa muun muassa tahdikkaaksi, ammattiinsa kiintyneeksi luontaiseksi opettajapersoonallisuudeksi, joka havaitsee asioita herkästi, luottaa ja uskoo kasvatettavassa piile-

vään hyvään. Hyvä opettaja osaa valita oikein, hän ei ota kaikkietävän, täydellisen ihmisen roolia ja ryhdy esikuvaksi ja normiksi muille. Hyvä opettaja ei myöskään esiinny etäisenä ihmetyksensekaista kunnioitusta herättävänä juhlallisena hahmona, joka saa kasvatettavan helposti tuntemaan itsensä pieneksi ja kelvottomaksi. Ylevyys kasvatuksen esteettisenä laatuna on Hollon ^{Mt. 105–106} mukaan yksi kaikkein vaarallisimpia kasvatuksen esteettisiä keinoja. Jos opettajan ylevyys pääsee paisumaan pateettisuudeksi, niin oppilaat romuttavat teeskennellyn paremmuuden naurullaan.

Huumori edustaa ylevyyden tavoin kasvatuksen esteettistä laatua. Huumori yhdistää humoristin ja ne, joihin huumori kohdistuu. Hyvä opettaja käyttää Hollon mukaan ^{Mt. 11, 105, 108} opetustyössään avaraan myötätuntoon, ystävällisyyteen ja leppoisuuteen perustuvaa huumoria, joka ottaa vastaan kaiken inhimillisen vikoineen ja virheineen. Huumorin kokoava ja kasvattava vaikutus perustuu siihen, että sosiaalisen elämän ilmiönä huumoria syntyy vain yhteisössä. Hollon tyylikäsityksen näkökulmasta huumori näyttäytyy opettajan ja opetettavan välisessä vuorovaikutuksessa kokoavana ja yhdistävänä tekijänä ja ylevyys pikemminkin erottavana.

Varto ^{2007, 18–19} kirjoittaa seuraamalla oppimisesta. Hän ottaa esimerkiksi opettajan persoonan merkityksestä taideopetustilanteesta, jossa yhden tehtävänannon puitteissa sekä opettaja että opetettava saattavat oivaltaa tehtävän lisäksi, tietoon, arvoihin, taitoon, taiteeseen ja sen tekemiseen sekä opettajan ja opetettavan keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Yksi kuvataiteen harjoitustehtävän anto voi siis toimia opettajan ja opetettavan välisenä siltana, jonka kautta välittyy molempiin suuntiin ymmärrystä, tietoa ja taitoa opetettavasta asiasta ja elämästä ja ihmisenä olemisesta yleensä. Varto kuvaa hyvin osuvasti taideopettajan intensiivistä ja moniulotteista läsnäoloa opetustilanteesta.

Taideopettaja on opetuksessaan läsnä hyvin moninaisesti, puheensa, tekojensa, teostensa, taitonsa, tietojensa ja elämästapansa mukaan, eikä hän voi rajata näistä mitään pois, koska seuraaja joka tapauksessa käyttää koko tätä arsenaalia niiltä osin kuin sen tuntee. Niinpä kasvattaminen taiteen kautta ja avulla tavoittaa kasvatettavan usealla eri tavalla, joita yhdistää toisiinsa se, että ne koskettavat elämistä, elämisen tapaa ja asennetta elämään. ^{Mt. 18–19.}

Edellä oleva kuvaus konkretisoi ajatusta kokonaisvaltaisesta ja koko persoonalla tapahtuvasta opettajan työstä. Kuvaus käy myös esimerkkinä tilanteesta, jossa opetuksen sisältö ja muoto voivat sulautua yhteen Hollon tyyliidaktiikan kuvailemaksi opetuksen tyyliksi, joka kytkee ope-

tuksen myös koulun ulkopuoliseen elämään. Opetuksen tyyli ei siis ole opettajan rooliin asettautumista tai toisten ajatteleman ammatti-identiteetin toteuttamista.

Kasvatustapahtuman oikea mieliala on Hollon ^{1952, 167} mukaan pakotonta, ilmavaa, monivivahteista ja vapaata kaikesta taituroinnista. Se syntyy kuin itsestään. Oikean mielialan pakoton syntyminen tuo mieleen dialogisuusfilosofian mukaisen toisen avoimen tasavertaisen kohtaamisen ilman ennakko-oletuksia siitä, millainen toinen on. Dialogiseen kohtamiseen ei myöskään ole mitään menetelmää, jolla sen voisi saavuttaa. Se tapahtuu, jos on tapahtuakseen. On vain oleminen tässä ja nyt -hetkessä ilman rooleja, halua tai tarvetta toisen manipulointiin. Dialogisessa kohtamisessa avautuu uusi yhteinen tila keskustelulle.

Dialogista kohtamista ja kasvatustapahtuman esteettistä kokonaisuutena yhdistää toisiinsa kiireetön läsnäolo, joka altistaa ja tekee tilaa tapahtumiselle. Mutta millä tavoin tämän päivän koulun todellisuus ja pedagogiikka tavoitteineen sopivat kiireettömään hetkessä elämiseen? Käsitykseni mukaan ei millään tavalla tai ainakin hyvin huonosti. Kaikilla vaikuttaa olevan kiire, ja kiireisellä on aina parempaa tekemistä jossakin muualla. Kuinka moni jaksaa, uskaltaa tai edes haluaa pysähtyä olemaan?

Taiteen kasvattava vaikutus

Hollo ^{1932, 142 –147, 183–184} puhuu taidekasvatuksesta ja esteettisestä kasvatuksesta yleisinä kasvatuksellisenä periaatteina ja arvoina siis laajemmassa merkityksessä kuin oppiaineena. Taide kasvattaa hiljaisella läsnäolollaan, kuten hyvin suunnitellulla koulurakennuksella, jonka sisä- ja ulkotiloihin on sijoitettu taideteoksia tai niiden jäljennöksiä. Koulun taideaineet tehostavat edellisten hiljaista vaikutusta. Koulun taidekasvatus kehittää taiteesta nauttimista ja vastaanottokykyä. Taiteen läsnäolo kasvattaa taiteen tekemiseen ja taiteelliseen tuottavuuteen. Hollo näkee taiteen ja esteettisen tuottavan paljon yleistä kasvatuksellista hyvää, mutta hän löytää myös niihin sisältyviä ongelmia.

Koulun esteettisen kulttuurin yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvatuksen estetisoiminen. Hollon mielestä ei ole kuitenkaan tarpeen luoda yhteisiä metodisia sääntöjä kasvatuksen taiteellistuttamiseksi. ^{Mt. 183, 144.} Hän ei tässä yhteydessä vaadi eheyttä ja yhtenäisyyttä opetukseen vaan ilmeisesti luottaa opettajan toteuttavan tyylillä oman persoonansa mukaista sisällön ja muodon yhteen sulauttavaa opetusta.

Kasvatuksen taiteellistuttaminen antaa Hollon ^{Mt. 144} mukaan lisää liikkumavaraa opettajan ja kasvattajan persoonallisuudelle. Kasvattaja toimii taiteilijan tavoin yksilöllisesti kulloisenkin tehtävän mukaan. Toisin sanoen se sallii opettajan toteuttaa oman persoonansa kautta perusteltua opetustyyliään. Kun Hollo puhuu kasvattajasta ja opettajasta taiteilijana, hän tarkoittaa tiettyä ihmistyyppiä, olemisen ja tekemisen laatua. Hollo puhuu taiteilijan ja aitotaiteilijan lisäksi artistisesta ihmisestä, kasvattavasta taiteilijasta, todellisesta kasvatustaiteilijasta, taiteellisilla vaistoilla varustetusta ihmisestä ja taiteellisin vaistoin toimivasta tutkijasta. Taiteen ja varsinaisen taiteen lisäksi on olemassa kasvatustaidetta ja opettamisen taidetta. ^{Niiniskorpi 2009, 190.}

Puhe kasvatuksesta taiteena on Hollon mielestä harhaanjohtava, koska siinä painottuu sana taide, joka synnyttää lähes taikauskoisia käsityksiä taiteellisen vaikutuksen kaikkivoipaisuudesta. Vaatimus, jonka mukaan jokaisesta oppitunnista on tehtävä taideteos, elävä ja voimaannuttava, ainutlaatuinen tuottavan työn hetki, johtaa Hollon mielestä helposti äärimmäiseen taiteelliseen yksilöllisyyspedagogiikkaan ja sanelaiseen päätökseen, johon kasvatuksen käytäntö ei millään kykene vastaamaan. ^{Hollo 1932, 144, 146.}

Hollo korostaa arjen merkitystä ja kouluopetuksen liittymistä elävään elämään, ja samaan hengenvetoon hän esittää nykykoulun todellisuudesta katsottuna lähes mahdottomilta kuulostavia kasvatus- ja opetus tavoitteita. Mihin kaikkeen nykyopettajan on mahdollista revetä, ilman että hajoaa itse? Kun tieto on jo pirstottu ja kiire tunkenut kaikkialle, siinä helposti unohtuvat dialogiset kohtaamisen tilat ja eteerinen oleminen. On toimittava ja oltava läsnä paljon ahtaammissa ja äänekkäimmissä paikoissa. Juuri tämän takia en halua hiljentää Holloa kansien väliin, vaan kuunnella, mitä sanottavaa hänellä on.

Ihmisten yleistä kohtaloa, jo varhain määrättyyn ja lopulliseen muotoon väännetyksi vitsakkeeksi joutumista, välttää ainakin jossain määrin yksi ihmistyyppi, nimittäin taiteilija. Ei ainoastaan taiteilija tuon sana suppeimmassa merkityksessä, vaan yleensä ihminen, jonka henkistä laatua se nimitys kuvaa, olipa hänen toiminta-alueensa mikä tahansa. Se yleinen huomio, että aito taiteilijassa ja yleensä taiteellisilla vaistoilla varustetussa ihmisessä eräänlainen lapsenmieli säilyy läpi kaikkien ikäkausien, merkitsee, ettei sellaisten yksilöiden kehityksessä tapahdu mainittua jyrkkää siirtymistä epävalmiiksi katsotusta kasvamisen kaudesta lopulliseen ja valmiiseen käytännön ikään. Sellaiset yksilöt yleensä kapinoivat herkemmin, joko salaa tai avoimesti, jo kasvatusiällänsä niitä koti- tai koulukasvatuksen toimenpiteitä vastaan, joiden tarkoituksena on tehdä lapsille ja nuorille havainnolliseksi heidän koko olemuksensa epävalmius. Toiselta puolen taiteilija säilyy myöhemmällä iälläänkin lapsena – mikä ei tietenkään merkitse, että hän säilyy koko ikänsä lapsellisena – koska hän säilyy

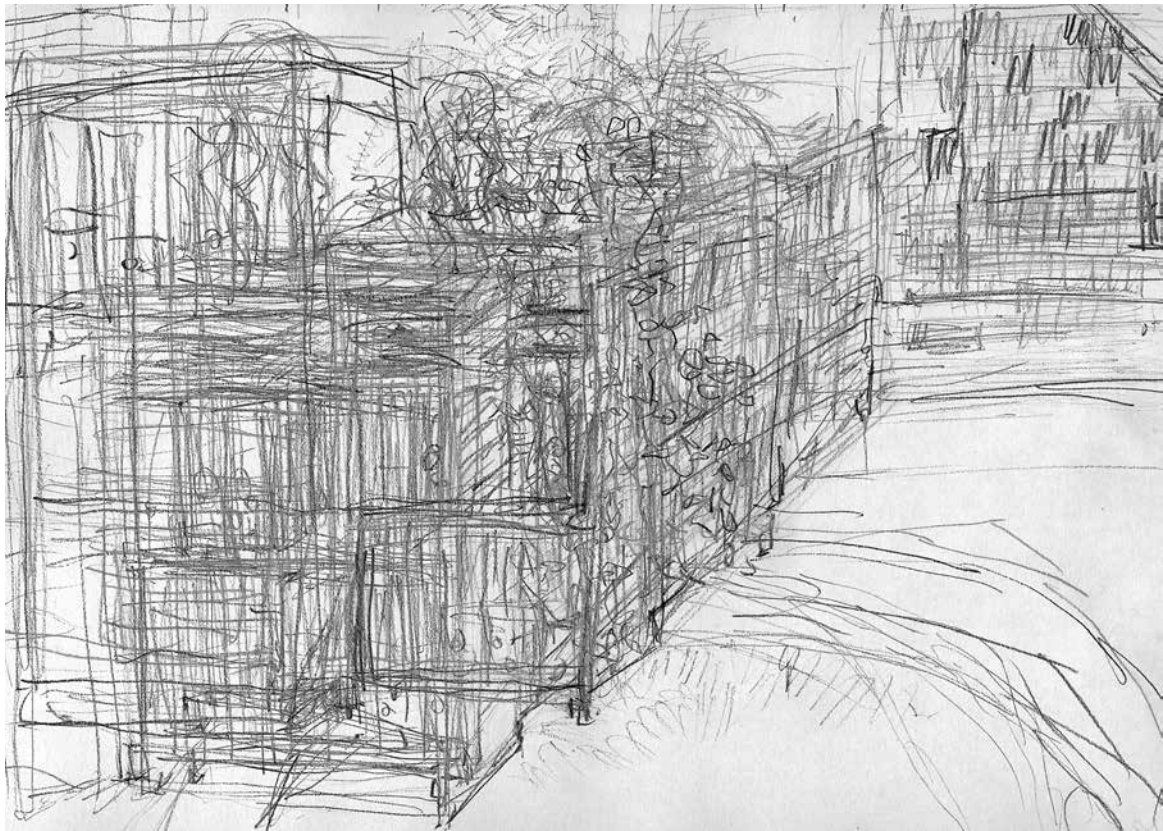
kasvavana ... aina vanhuuteen saakka ... Kasvatuksen kannalta ei mikään estä meitä otaksumasta, että aito taiteilijan katkeamaton kehittyminen ilmaisee vain, millainen ihmiselämän kehityskulun tulisi yleensä olla. Hollo 1952, 30–31.

Lopuksi

Minua Hollo innoitti pohtimaan tyyliä ja teoriaa opettajan työssä sekä tyyliidaktiikkaa taiteellisenä ajattelemisena. Näen kehittämisen ja tutkimisen arvoisena tarkastella tyyllillä opettamista opettajan oman opetusteorian luomisena ja toteuttamisena. Oman toiminnan artikulointi jäsentää ja selkeyttää myös käytännön opetustyötä. Hollon tyylin käsite taipuu yhtä lailla toimintatutkimuksen, kouluetnografian tai taiteellisen tutkimuksen välineeksi kuin tutkimuksen kohteeksi. Tyylin käsitteellä saattaa olla teorian käsitettä luontevampaa hahmottaa omaa opetustyötä. Jos opettajilta kysyy, minkälainen on heidän oma opetusteoriansa tai minkälaisia opetusmetodeja he käyttävät, vastaukset saattavat kuulostaa keskenään hyvin samanlaisilta ja kasvatustieteen kirjoista tutuilta. Jos opettajilta kysyy, minkälaisella tyyllillä he opettavat, luulen että vastaukseksi saa enemmän omakohtaisesti ajateltua, kokeiltua ja koettua.

Hollon sanottavasta ja kirjoittamasta syntyy paljon tulkittavaa. Hän käyttää kieltä ja sanojen mahdollisia merkityksiä runoilijan tavoin ja suosittelee samaa myös opettajalle ja kasvattajalle ^{Hollo, 1952, 164–165; 1959, 81}. Hän ei jakele kasvatusohjeita tai selviytymisvinkkejä eri tilanteisiin, vaan heittelee vaihtoehtoja ajateltavaksi. Juho A. Hollo ei ole ideologi. Hollo on filosofi ja runoilija. Holloa on arvosteltu vaikeaselkoisuudesta ja epämääräisestä ihanteellisuudesta. Ehkä ei ole edes tarpeen päästä selville, mitä Hollo todella tarkoittaa. Ehkä hänen tekstiensä tavoitteena on saattaa lukija itse ajattelemaan.

Soile Niiniskorpi on taiteen tohtori ja kuvataideopettaja. Hän on toiminut kuvataiteen lehtorina 22 vuotta. Väitöstutkimus (2009) käsitteli kuvataideopettajien käsityksiä taiteesta, taiteen tekemisestä ja kokemisesta. Hänen suosikkiliikkeensä on nurin oikein...



Olen tässä. Yrityksiä nähdä oikein.
Piirustus ja kuvankäsittely, 2014.
Elina Heikkilä.

Kuvataide ja kuvataide sekä Juho Hollon ajatuksia mielikuvituksen kasvattamisesta

Kun on pinonnut maailmansa huolellisesti etu- ja takahuoneisiin, pinojen purkamisessa on hyvä saada erityisesti sellaista apua, että sängynedusmatto muuttuu yhtäkkiä tiikeriksi. Tobias Rehberger 2001.

Johdanto

Jos haluaisi tiivistää ajankohtaisia kasvatuksellisia periaatteita, niin voisi sanoa, että tavoitteena on kokonaisvaltaisempi kasvatustilanne. Tämän päivän kasvatustutkimuksessa kasvatettava ymmärretään ainutlaatuisena ja muuntuvana kokonaisuutena. Tästä syystä ihmisen tarkoituksenmukainen henkinen ja ruumiillinen kasvatustilanne haastaa kasvattajia herkkävaistoisuuteen mekaanisen tiedonjaon sijaan. Tavoitteena on saattaa kasvatusta ja koulua yhä läheisemmin luonnon, arjen ja työelämän yhteyteen. Yhtenäisemmän kasvatustilanteen tavoitteeseen sisältyy tai siitä seuraa muutoksiin valmis kasvatustilanne – elollisen olion luonteeseen kuuluu muutos, sopeutuminen, omaehtoinen kasvaminen ja elinikäinen oppiminen. Tutkimuksessa korostetaan aktiivista ja toiminnallista kasvattamista vastakohtana passiiviselle opintoalalle. Hollo 1918, V–VI.

Tiivistämällä ja muuntamalla kasvatustieteilijä Juho Hollon (1885–1967) sata vuotta sitten kirjoittaman väitöksen¹⁹¹⁸ esipuheen alun nykysuomeksi haluan selvittää sitä, miksi pidän Holloa ajankohtaisena ajattelijana. Holloa on nostettu esiin viime vuosien aikana juuri siksi, että hänen ajattelunsa tuntuu sopivan tähän aikaan. Vaikka koulussa on tapahtunut sadan vuoden aikana paljonkin, on jollain tavalla hämmäntävää, että esiin nousee edelleen samantapaisia asioita: esimerkkinä mainittakoon PISA-tutkimustulosten⁶ julkaisun jälkimainingeissa käyty keskustelu loppuvuodesta 2013. Tuon tässä artikkelissa esiin erityisesti Hollon ajatuksia mielikuvituksesta. Lisäksi nostan esiin nykytaiteen kontekstista

6 <http://www.minedu.fi/pisa/>

sellaista ajattelua, joka näyttää kohtaavan Hollon, ja suhteutan niitä kuvataidekasvatuksen kentällä käydyin keskustelun kanssa.

Hollo pohtii ajattelun ja kuvittelun eroja ja avaa samalla myös omaa lähestymistapaani tämän artikkelin suhteen: ”Se [ajattelu] on *ymmärtämistä* – tämäkin sana otettuna etymologisesti, siis asiain ’ympäriällä liikkumisena’ – diskursiivista siirryntää, jonka määränä on paljastaa yhä uusia suhteita, se on *etsimistä*, vieläpä siinä määrin, että totuuden etsiminen tältä näkökannalta on kalliimpi kuin totuus itse.” Hollo 1918, 141, I osa. Toisaalta haluan käyttää myös totuus-sanaa tehdäkseni selväksi sen, että se, mitä kirjoitan, on itselleni totta juuri tällä hetkellä. Visuaalisen kulttuurin professori Irit Rogoff ^{2008, 9} tulkitsee, että totuus on ymmärrettävissä henkilökohtaiseksi. Se ei ole staattinen tila vaan enemmänkin liikkeelle paneva voima; totuus ei ole virheetön, faktaa, vaan totuuden etsintä sinänsä on tärkeää.

Etsinnän painottamisessa sekä Hollo että Rogoff ovat samoilla linjoilla. Hollo kirjoittaa lisäksi, että vaikka hänen oman totuutensa, ”kuvitteellisen valta-aatteen erikoisena tehtävänä tosin on pitää mahdollisimman tarmokkaasti huolta mielikuvituksen etujen valvonnasta”, mikään ei estä toisia aloja kehittelemästä omia näkökantojaan. Hollo ymmärsi, että ”kysymyksessä on luonnollisesti vain vähäinen lisä sopusointuisen inhimillisen kasvatuksen suunnitteluun”. Hän jatkaa, että kukin ala osallistukoon keskusteluun omasta näkökulmastaan ja kasvattaja voi sitten koetella ehdotuksia käytännössä ja pitää sen, mikä toimii. ^{Hollo 1918, 13, II osa.} Tämä pätee myös itseni. En siis etsi yleistä totuutta vaan teen erään ehdotuksen totuudeksi. Lukija voi arvioida paljastuvaa omista näkökulmistaan. Totuuteni muotoutuu tämän kirjoituksen myötä ja muuntautuu jälleen hiukan toisenlaiseksi ymmärrykseksi kasvaessa.

Kuvataideopetuksen nykyhetken vaatimuksista

Koska Hollo viittaa väitöskirjassaan selkeästi koulumaailmaan ja oma taustani on kuvataidekasvatuksessa⁷, otan mukaan tekstiäni taustoittamaan kuvataideopettajien sähköpostilistalla alkuvuodesta 2014 käytyä keskustelua lukion uudesta tuntijaosta ja aineen sisällöistä yleisestikin.⁸

7 Olen valmistunut taidekasvatuksen osastolta vuonna 1998, ja minulla on opetuskokemusta peruskoulusta, lukiosta, työväenopistosta ja korkeakoulutasolta.

8 kuvisope@kuvataideopettajat.fi. Viittaamaani keskustelua käytiin ajanjaksolla 4.1.–15.3.2014. En viittaa kirjoittajiini nimillä enkä edes nimimerkeillä, koska kyseessä on suljettu keskustelupalsta, eivätkä käsittelemäni asiat ole erityisesti tiettyjen henkilöiden ajattelua, vaan tulevat esiin myös yleisemmin kuvataidekasvatuksen kentän puheessa.

Samoihin aiheisiin olen törmännyt myös muualla kuvataidekasvatuksesta käydyssä keskustelussa. Tässä tekstissä rajausta auttaa minua kohdistamaan ajatuksiani ja toivottavasti tavoittelemani tulee näin selvemmin esiin.

Kuvataiteen, kuten muidenkin kouluaineiden jatkuva haaste on, miten vastata ajankohtaisuuden vaatimuksiin. Paradigmat ovat tästä syystä aikojen saatossa muuttuneet, eikä traditio ole yhtenäinen, kuten käy selväksi Pirkko Pohjakallion väitöksestä *Miksi kuvista – koulun kuvataidekasvatuksen muuttuvat perustelut* ²⁰⁰⁵. Kuvataiteen teorian ja viitekehykset ovat muuttuneet. Tällä hetkellä kuvataidekasvatuksen pääaineena on visuaalinen kulttuurikasvatus⁹. Tällä määrittelyllä pyritään vastaamaan kuvallisen kulttuurin esiin tuomiin haasteisiin: nopeaan visualisoitumiseen ja lisääntyneeseen kuvatulvaan.

Kuvisopelistalla käydyssä keskustelussa päällimmäiseksi nousee esiin puhe kuvanlukutaidon tärkeydestä. Tämän taidon opittuaan oppilaat osaisivat luovia kuvallisessa maailmassamme paremmin. Kuvanlukutaidon painotus liittyy myös siihen, että kuvista on pidetty kivana ja ”hyödyttömänä” aineena¹⁰ – ja jonkin selkeästi tärkeän ja ajankohtaisen taidon nimeäminen auttaisi ymmärtämättömiä ymmärtämään, miten olennaisista asioista puhumme.¹¹

Toisaalta tämä ajattelu vastaa selkeästi tarpeeseen, kuten yllä tuli ilmi. Toisaalta voi kysyä, onko tämä juuri se, mihin pitää reagoida, vai pistääkö tämä vain silmään? Jos katsotaan historian vaihtuvia paradigmoja, kuvanlukutaidon painotus mahtuisi kyllä hyvin joukkoon. Entä löytyisikö toinen lähestymistapa, joka auttaisi pohtimaan aineen sisältöjä? Ainakin

9 Näyttää siltä, että kirjoitan tätä murrosvaiheessa. Internetsivuilla on (19.5.2014) otsikko: ”Uudet ohjelmat ja pääaineet”, ja koulutuksen rakenne näyttää muuttuvan niin, että kuvataidekasvatuksessa kandi- ja maisteritason koulutus erotetaan selkeämmin toisistaan, ja entisen muuntokoulutuksen opiskelijat hakevat samaan maisteritason koulutukseen. Sisällön painotuksen muutoksista ei tässä vaiheessa ole tietoa. Vielä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta lukee seuraavaa: ”Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on opettajankoulutusohjelma, jonka pääaine on visuaalinen kulttuurikasvatus. Opiskelija saa monipuoliset tiedot ja taidot visuaalisen kulttuurin eri osa-alueilta sekä keskeisen tieto- ja taitoaineen kuvataiteesta koulun oppiaineena. Koulutusohjelmassa visuaalista kulttuuria lähestytään taiteen, pedagogiikan ja tutkimuksen näkökulmista.

Kuvataidekasvatuksen maisteritutkinto antaa pätevyyden kuvataiteen opetus- ja ohjaustehtäviin mm. peruskouluissa, lukioissa, ammatillisessa koulutuksessa, opettajankoulutuslaitoksissa, lasten ja nuorten kuvataidekouluissa, museoissa sekä vapaassa sivistystyössä. Lisäksi tutkinto antaa valmiuksia toimia taidepedagogisissa asiantuntijatehtävissä mm. visuaalisen kulttuurin kentällä, kulttuuri- ja sosiaalialan organisaatioissa sekä yritysmaailmassa. Koulutuksen antama pedagoginen asiantuntemus tukee toimintaa visuaalisen kulttuurin opetus-tehtävissä uusissa oppimisympäristöissä.”

<http://taide.aalto.fi/fi/studies/programmes/kuvataidekasvatus/>, haettu 19.5.2014.

10 Myös tämä termi tuli esiin keskustelussa.

11 Esimerkiksi Marjo Räsänen on pohtinut lukutaidon käsitettä laajemminkin. Hän on tuonut esiin termin monilukutaito. Ks. esim. http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf (haettu 23.5.2014, artikkelissa mainitaan myös Juho Hollo).

ulospäin näyttää, että koululaitoksessa paikkansa vakiinnuttaneiden aineiden¹² paradigmot ovat säilyneet paremmin, vaikka opetusmenetelmät ja sisällön painopiste ovatkin muuttuneet. Mutta onko kuvataide jo lähtökohtaisesti muuttuva? Miten erottaa se, mikä on pintaa, siitä, mikä pysyy?

Yksi lähestymistapa aiheeseen on rinnastaa kuvanlukutaidon vaatimus äidinkielen lukutaitoon. Suomalaisessa kontekstissa lukutaito on lähtökohta, jonka pohjalle rakentuu laajempi (kielellisen) kulttuurin ymmärrys. Voisi siis kysyä, riittääkö kuvanlukutaito tavoitteeksi vai pitäisikö sen olla lähtökohta kuten äidinkielessä. Toisaalta rinnastus ontuu, koska kuvanlukutaidolle ei ole mittaria. Oman ymmärrykseni mukaan kuvan suhteen yhtenäistä kieliooppia, jonka pohjalta automaattisesti osaisi ”lukea” kuvan, ei tähän päivään mennessä ole kehitetty. Kuvan maailma on niin moniulotteinen, että kaksiulotteisella pinnalla jossain kohdassa oleva sommittelullinen elementti kumoutuu toisaalla esimerkiksi värin vuoksi – puhumattakaan tilaan levittyvästä taiteesta. Muuttuvia osatekijöitä on paljon.¹³ Kuvanlukutaito on sanana passiivinen, samoin kuin äidinkielen lukutaito. Vasta kirjoittaminen ja kirjallisuus tuovat mukaan aktiivisen toimijan ja sanan käyttäjän. Sama pätee kuvaan. Parhaan taidon saa oman kokemukseni mukaan tekemällä kuvia, kokiessa niitä ja keskustellessa yksittäisistä kuvista. Keskustelu sinänsä – joka sisältyy myös kuvanlukutaidon ajatukseen – on tärkeää. Lähtökohtana pitäisi kuitenkin aina olla yksittäinen kuva omilla ehdoillaan. Toiset kuvat viittaavat selvästi aivan eri keskusteluun kuin toiset, toisista on ehkä luontevampaa etsiä yksittäisiä elementtejä ja purkaa niitä, toiset taas kutsuvat sisällölliseen keskusteluun, jakamaan kokemuksia ja niin edelleen.

Kuvanlukutaito saattaa olla yksi kuvataide-nimisen aineen osa-alue, mutta on vaikea saada kiinni siitä, miksi se olisi itseisarvo tai tavoite. Jossain vaiheessa kuvisopelistalla joku ryhtyi peräämään kuvataiteen keskeistä sisältöä. Hän kaipasi konkreettisia perusteluja ja uskoo muidenkin kaipaavan. Kirjoittaja kysyi: oletteko kuulleet kenenkään haavei-

12 Tarkoitan aineita, joiden ei juuri tarvitse taistella eloonjäämisen puolesta: esimerkiksi äidinkieli, matematiikka ja luonnontieteet.

13 Kuvanlukutaidon osatekijöiksi mainittiin kuvasommittelu, rajausta, värimaailma, kuvan jännitteet sekä kuvan kulttuuriset yhteydet muihin kuviin ja esityksiin. Itse käytännöistä ei keskusteltu: tarkoittaako käytäntö kuva-analyysiä, jossa kuvan osatekijät pilkotaan osiin ja niitä tarkastellaan irrallisina esimerkiksi edellä mainituista kulttuurisista lähtökohdista? Kulttuuriset lähtökohdat sitten lisätään analyysin päälle, jos lisätään. Tämän tyyppinen on oma kokemukseni esimerkiksi syntaktisesta kuva-analyysistä. Myönnän sen, että oma kokemukseni kuvan kielioopin (tätä nimitystä käytetään myös) parissa ovat jääneet irrallisiksi, jotenkin tyhjiksi. Kuvan osien suhteet kokemaani todellisuuteen selittävät kuvaa vain etäisesti ja heikosti. Toisaalta ymmärrän myös, että tämänkaltaisessa analyysissä on perustelunsa, antaahan se välineitä tarkastella eri tapoja rakentaa kuvia.

levan, että minusta tulee isona hyvä kuvanlukija? Niin, haluaako Kalle tai Maija isona tosiaan kuvanlukijaksi? Tässä ehkä kiteytyy oma käsitykseni kuvanlukutaidon ongelmallisuudesta sisällöllisenä tavoitteena, koska on vaikea nähdä, mihin se viittaa.

Oman aineeni haasteita ja sisältöjä pohtiessani palaan usein alkuvuoteen 2003, jolloin minulle kirkastui eräs näkökulma kuvataiteeseen kouluaineena. Aloitin työskentelyn ryhmässä, jonka tehtävänä oli tehdä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta paikallinen kuvataiteen opetussuunnitelma.¹⁴ Työ jäi kesken, koska vaihdoin työpaikkaa, mutta ehdin nähdä tarpeeksi tajutakseni, että toteutuneisiin tuntimääriin nähden tavoitteet olivat kunnianhimoiset, sisältöjä oli liikaa. Voi toisaalta ajatella positiivisesti, että opettajan on mahdollista tehdä tästä rajausta omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Toisaalta minun oli kopioioidessani sisältöjä valtakunnallisesta paikalliseen opetussuunnitelmaan vaikea niellä, että kaiken kuvallisen ottaminen mukaan jotenkin perustelisi aineen. Eikö kukaan pysty artikuloimaan tai halua artikuloida aineen keskeistä sisältöä, jonkinlaista minimivaatimusta toteutuvilla tuntimääriillä? Toisaalta – voisiko tai pitäisikö ajatella, että jollakin yksinkertaisella ja rajatulla, kuten kuvanlukutaidolla, voisi olla paikkansa juuri sisältöjen selkiyttämisen näkökulmasta?

Kuvisopelistan keskustelussa ilmeni samansuuntaisia ajatuksia: kentällä opettavat haluaisivat rajata ainetta selkeämmäksi. Toisaalta jokaiselle oma tärkeä tuntui poikkeavan toisen tärkeästä: nimettiin muotoilu, arkkitehtuuri sekä mediaopinnot. Keskusteltiin markkinoinnista, vetävyydestä ja oppimisen mittaustuloksista. Monin tavoin perättiin aineeseen ajankohtaisuutta ja vetovoimaa nuorten näkökulmasta.¹⁵

Myös Hollo pohtii ajankohtaisuuden vaatimuksia:

Päivän pyrinnoilla, kasvatuksellisilla kuten muillakin, on taipumus esiintyä ehdottoman uutuuden vaatimuksin, ikään kuin olisivat taikaikun kalliosta loihtimia lähteitä. Todellisuudessa uutuus useimmiten rajoittuu sivistyksellisen tilanteen ym. ulkokohtaisten tekijäin sääntelemiin ilmenemismuotoihin aatteellisen, sisällöllisen liikevoiman juontuessa menneisyydestä. Niinpä, jos tarkastamme risteilevän pintaliikunnon alta keksimäämme orgaanisen, omaehtoisen kasvamisen periaatetta, havaitsemme helposti, että se polveutuu kauempaa kuin viime vuosisadanvaihteen takaa, että se on Rousseau'n ja Pestalozzin ja heidän

14 Ks. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Tätä kirjoittaessani (toukokuu 2014) työstetään uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

15 Tämä johtuu pitkälti siitä, että aine on suurelta osalta valinnainen. Jo vakiintuneet aineet, kuten äidinkieli, historia tai matematiikka, eivät joudu perustelemaan tarpeellisuuttaan ajankohtaisuudella.

edeltäjäinsä perintöä. Ehdottoman uutuudenihestelun kannalta sellainen havainto tietenkään ei ole ilahduttava. Siitä huolimatta sopii väittää, että vain historiallinen juureutuminen luo aatteihin sen paisuvan ponnen ja tärkeyden, joka irrallisista, toisarvoisista virtailuista välttämättä puuttuu. Hollo 1918, VI–VII.

Myös kuvisopelistan keskustelussa joku katsoi historiaan ja nosti esiin kulttuurihistorian tärkeyden. Kulttuurihistoria on eräs asia, ja toinen on pyrkimys etsiä tekijöitä, joihin ajan muutoksista huolimatta löytyy historiasta punainen lanka. Vai onko niin, että punainen lanka on sadan viime vuoden aikana useasti katkennut, joten sitä ei ole mielekästä etsiä? Tai kenties pintaliikunnon alta löytyisi jotain, joka sekä viittaisi historiaan että olisi ajankohtaista? Toiveeni on, että Hollo tarjoaa genealogiaa ja historiallista syvyyttä pohdinnoilleni. Jos nyt ääneen lausutun ajatuksen voi viedä genealogisena lankana historiaan ja huomata, että samoin on ajateltu ennenkin, ehkä se jokin on ihmisenä olemiselle tärkeää ja siksi perusteltavissa myös nyt.

Onko siis olemassa jokin nykykeskustelusta poikkeava pohja, josta voisimme lähestyä kuvataiteen opetusta ja jonka varassa suunnata keskustelua uudelleen? Historiatietoisuus ja nykyhetken vaatimukset saadaan vaikuttamaan ristiriitaisilta, mutta ovatko ne sellaisia?

Kuvataide ja kuvataide

Kiinnitin huomioni keskustelun äärellä siihen, että kuvataide, johon aineemme nimi viittaa, mainittiin vain parissa kommentissa.¹⁶ Kuvien tekeminen tai toiminta ylipäätään oli keskustelijoille merkitykselliseltä, mutta kuvataidetta sellaisena, että sitä voitaisiin tarkastella kuvataide-nimisen oppiaineen sisältöjen ja merkityksen kannalta, ei tuotu keskusteluun. (Taiteen) tekeminenkö siis on tärkeää, mutta taide ei? Eikö tässä ole ristiriita? Vai eikö tekeminen olekaan lähtöisin taiteesta? Siksikö taide ja taiteellinen ajattelu eivät pääse osaksi keskustelua? Toisaalta tiedostan myös sen, että vaikka kuvisopelistan keskustelussa taide ei noussut esiin, se ei tarkoita, että taide puuttuisi käytännöistä. On kuitenkin kiinnostavaa, miksi se mitä teemme, koemme ja ajattelemme taiteessa tai taiteesta ei pääse mukaan keskusteluun. Eikö se ole ajankohtaista, vai eikö se tunnu ajankohtaiselta?

16 Aineen nimestä käytiin ja käydään edelleen keskustelua. Osa on sitä mieltä, että esimerkiksi kuvis, jo käytössä oleva lyhenne, olisi hyvä, koska se viittaa sekä kuvataiteeseen että visuaaliseen kulttuuriin.

Kuvisopelistan keskustelijoista joku oli sitä mieltä, että taiteellinen ilmaisu (ja sen vapaus) on nostettu liian korkealle jalustalle. Toinen mielti järkisyitä, joiden vastapuolelle asetti asioiden tekemisen ”ilon, riemun ja leikinkin kautta, yhdessä oppien, jakaen, nauttien”. Kaiken kaikkiaan taide mainittiin parissa kommentissa, joten tämän keskustelun pohjalta se ei todellakaan ole jalustalla, vaan päinvastoin. Joku toi esiin elitismin. Pidetäänkö kuvataidetta elitistisenä? Vai eikö taiteesta puhuta, koska siinä väistämättä puhutaan jostakin muusta kuin kuvanlukutaidosta ja ”järkisyydestä”? Tästä ymmärrettävästi seuraa, että myös aineen perustelu muuttuu haastavammaksi, koska järkisyyt vetoavat aina järkeen.

Alussa mainitsemani Irit Rogoff kirjoitti ensimmäisiä artikuloiteja kasvatuksellisesta käänteestä kuraattorikontekstissa.¹⁷ Vaikka taidemaailmassa käydään keskustelua kasvatuksesta, syystä ja toisesta kuvataidekasvatuksen alalla nykytaidetta pidetään usein haastavana ja liian vaikeana helppoon viestittelyyn tottuneelle nuorelle. Omasta näkökulmastani nykytaide on kasvatuksellisesti hyvä keino saattaa lapset ja nuoret jonkin sellaisen äärelle, joka ei kenties aukene minuutissa. Se on hyvä keino saattaa lapset ja nuoret keskustelemaan asioista, joista he eivät muuten keskustelisi. Se on hyvä keino saattaa lapset ja nuoret huomaamaan, että on myös muita maailmoja, muita ajattelemisen tapoja, ja toisaalta tunnistamaan tekijöitä, jotka muuten saattaisivat jäädä artikuloimatta: asioita, jotka auttavat oivaltamaan omaa maailmassa olemista, koettelemaan sitä, mikä on tai mikä voisi olla.

Keskustelussa Kiasman amanuenssin Leevi Haapalan kanssa nousi esiin termi siedätys. Kenties edellä sanottu voisi olla tapa perustella siedätystä: saattaa lapset ja nuoret tietoisiksi siitä, että maailma ei ole vain se, miltä se ensisilmäyksellä näyttää, vaan on olemassa tapoja nähdä ja kuvitella maailma toisin. Lapsi tai nuori ei useinkaan ole tietoinen

17 Lyhyesti määriteltynä kasvatuksellinen käänne tarkoittaa mielenkiinnon siirtymistä taide-esineestä siihen, mitä tapahtuu ihmisten välillä ja tilassa. Tämän käänteen määrittelijöinä ovat toimineet ennen kaikkea kuraattorit, joiden rooli näyttelyjärjestäjinä on kasvanut viime vuosien aikana. (Ks. esim. Mustekala, Kuratointi 3/13, volume 52: <http://www.mustekala.info/epublish/1/60>, haettu 19.5.2014) Museolla on historiallisesti ollut kasvattava tehtävä, ja Suomessakin museopedagogiikasta on puhuttu melkein museotoiminnan alkua ajoista asti. Ateneumiin palkattiin ensimmäinen taidemuseoalan lehtori Marjatta Levanto 1973. (Ks. Pedafooni 2 B, 2010: <http://pedaali.fi/sites/default/files/julkaisut/pedafooni2B.pdf>, haettu 19.5.2014) Museopedagogien rooli on aikojen saatossa muuttunut, ja vähitellen pedagogisista kysymyksistä ovat kiinnostuneet lisäksi kuraattorit sekä taiteilijat. Tämä on tuonut mukanaan kysymyksiä kuraattorin vallasta sekä taiteilijoiden roolista. Moni taiteilija on yksittäisten objektien tekemisen sijaan kiinnostunut esimerkiksi yhteisötaiteesta. Ks. Rogoffin lisäksi esim. transit.org tai [e-flux](http://www.e-flux.com) -verkkolehdistä: <http://transit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>, <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> (haettu 19.5.2014).

näistä mahdollisuuksista eikä osaa kaivata sellaista, minkä olemassaolosta hänellä ei ole kokemuksellista tietoa. Siksi jonkinlainen siedätys on tarpeen. Näitä tapoja tai ennen kaikkea sellaista ajattelutapaa, joka sallii läsnä olevaksi useat samanaikaiset ”totuudet”, voi ehkä tarvita joskus, kun maailma väijäämättä muuttuu.

Oma kokemukseni taiteesta tekijänä ja katsojana ovat olleet niin merkityksellisiä, että en ole valmis ”vaihtamaan paradigmaa”. Olen itse esimerkki siitä, kuinka nykytaiteen haasteen vastaanottaminen on kasvattanut minua ja avannut maailmaani.¹⁸ Taidemaailma ja kuvallinen maailma ylipäätään oli outo ja vieras.¹⁹ Omaan kokemukseeni puhe taiteen elitismistä ei siis sovi. Siksin etsin ”totuutta”: mikä tekee omasta kokemuksestani niin merkityksellisen, että haluan jakaa sitä ja pohtia, voisiko yksityisestä syntyä yleisempää ymmärrystä? Taiteen parissa kokemani ei ole yksittäinen taito, kuten kuvanlukutaito, vaan sillä on yhteyksiä siihen, miten olemme ihmisinä maailmassa. Siksi uskon, että ai-neemme perustelu ja ydin voisi löytyä pintavirtailua syvemmältä: jostain, joka vaikuttaa ihmisen kasvuun erittäin merkityksellisellä tavalla – tosin myös sellaisella tavalla, joka väistämättä näyttää jäävän marginaaliin ajassa, joka hakee tapoja mitata oppimistuloksia ja menestystä. Toisaalta aivan muissa keskusteluissa kysellään myös luovuuden ja innovaatioiden perään, joten uskon, että myös tämän kaltaiset keskustelunavaukset ovat tervetulleita.

Vaikka nykytaiteen kenttä onkin kaoottinen eikä taidehistoria ole vielä tehnyt omaa karsintaansa historiakirjoituksen nimissä, nykytaide on ajan kuva ja alue, joka pakottaa ottamaan kantaa ja ajattelemaan, tarjoaa esteettisiä elämyksiä laajassa merkityksessä, siedättää ja samalla auttaa kohtaamaan myös oudon ja vieraan. Lisäksi on merkittävää, että taiteen kentällä puhutaan pedagogiikasta, yhteisötaiteesta ja erilaisista hyvinkin kuvataideopetuksen kenttää koskettavista aiheista. Jos ajatus kasvatuksellisesta käänteestä ei herätä mielenkiintoa, ehkä pitäisi kysyä, miksi sekä taidemaailma että kuvataidekasvatuksen maailma käyttävät samaa termiä ”taidekasvatus”. Vai onko tavoitteena profiloitua kokonaan toisin, heittää taide yli laidan ja keskittyä muihin visuaalisen kulttuurin ilmiöihin? Silloin selkeä pesäero jo terminologian puolesta olisi tarpeen. Hollon mukaan ”taidekasvatusaatteen käsitteellinen epämääräisyys ja

18 Tein lopputyöni nykytaiteesta: ”Aluekatsaus: Kirjoituksia minun todellisuuteni ja taiteen todellisuuden kohtaamisista.” 1998, Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen Korkeakoulu.

19 Lapsuuteeni ei kuulunut kuvatulvaa: televisio tuli kotiimme verrattain myöhään, ja senkin katsomista rajoitettiin. Se, mitä ymmärretään matalana tai korkeakulttuurina kuului elämäni hyvin marginaalisesti, jos ollenkaan. Lapsuuttani ympäröi toisenlainen kulttuuri.

hajallisuus ei ole tulevaisuudenkaan näkökannalta mikään lohdullinen asia.” Hollo 1918, 144, II osa. Jotain käsitteellistä tai sisällöllistä selkiytystä tai monempia selvästi kaivataan myös nyt.

Haluan pysähtyä vielä sellaiseen kuvataidekasvatusta koskevaan keskusteluun, jota käydään taidemaailmassa.

Osallistuja

Vuoden 2012 Documentan²⁰ kuraattori Carolyn Christov-Barkargiev kutsui näyttelyyn osallistujia, ei taiteilijoita. Vuoden 2013 Venetsian biennaalin²¹ kuraattori Massimiliano Gioni puolestaan etsi ja löysi näyttelyyn ihmisiä, jotka olivat intohimoisesti ilmaisseet itseään kuvalisesti mutta eivät kutsuneet itseään taiteilijoiksi²². Vaikka käytännössä nykytaiteen kenttä on ollut melko suljettu, se on avautumassa ainakin teorian ja yksittäisten tapausten avulla. Molempien edellä mainittujen kuraattoreiden eleet ovat todiste tästä, sillä ne antavat mahdollisuuden astua laajemmalle kuvataiteen kentälle. Ehkä kentän sulkeutuneisuus on ollut yksi niistä syistä, jotka ovat johtaneet kuvataideopettajat tuntemaan itsensä marginaalisiksi. Ehkä tästä sijainnista on seurannut se, että on alettu katsoa muualle kuin taiteeseen.

Taidekasvatuksen alan suomalaisia ajattelijoita on vähän.²³ Heitä kuitenkin löytyy, myös sellaisia, jotka kirjoitustensa kautta voivat osallistua myös tähän keskusteluun. Antti Hassi, taidekasvatuksen emeritusprofessori, pitää taidetta keskeisenä taidekasvatuksen sisältönä ja kirjoittaa taiteen tekemisestä:

Siksi on mieleltöntä sanoa: teen taidetta. Samalla tavalla ei kukaan ole oikeutettu väittämään: teen tiedettä. Tieteellisyyden arvioivat tieteen kriteereillä muut tiedeyhteisön jäsenet jälkikäteen. Sama pätee taiteeseen. Koska siis olen jäävi arvioimaan lähettämäni viestien perille menoa, voin vain sanoa: yritän tehdä taidetta. Taiteilijan ja tieteilijän arvoa ei voi itse ottaa, ne on saatava muilta. Hassi 1991, 49.

20 Joka viides vuosi järjestettävä suuri nykytaiteen biennaali Kasselissa, Saksassa.

21 Joka toinen vuosi järjestettävä suuri nykytaiteen biennaali Venetsiassa, Italiassa.

22 Näyttelyssä oli esillä outsider art -nimellä kulkevaa taidetta ja muiden ”pöytälaatikkotaiteilijoiden” töitä.

23 Taidekasvatuksen tutkimuksen traditio on lyhyt. Alan ensimmäinen väitelty on Marjo Räsänen vuonna 1997. Koska kommentoin suomalaista kuvataidekasvatust keskustelua, haluan rajata näiltä osin viitteeni suomalaisiin ajattelijoihin. Tässä tulee esiin, että kyse on paikallisesta ajattelusta.

Tämän voi tulkita niin, että itse toiminnalla on arvo – on tärkeää yrittää osallistua, tehdä ja antaa tulos muiden arvioitavaksi. Christov-Bakargiev vahvistaa tämän kirjoittaessaan, että Documentassa esillä ollut voi olla taidetta tai sitten ei. Tärkeää on, että työt ovat *luettavissa* taiteen kautta. Christov-Bakargiev 2012, 31. Taideinstituutio ja taiteen kenttä yleisemminkin tarjoaa vain alustan, jolla toimia ja testata ajatteluaan ja jota kautta teot tulevat luetuksi ja tulkituksi. Tämä on kiinnostava ajatus, ja se antaa taidekasvatuksen toiminnalle erään näkökulman. Mitä tapahtuisi, jos kuvanlukutaidon vaatimus tulkittaisiinkin tästä lähtökohdasta?

Vuoden 2013 IHME-päivien²⁴ keskustelussa pohdittiin, missä on taide, kun puhutaan yhteisötaiteesta tai osallistavasta taiteesta. Paikalla esiintyneet taiteen tekijät tai kuraattorit eivät pitäneet tätä kysymystä relevanttina. Taiteen ”puuttuminen”²⁵ herätti kuitenkin kysymyksiä yleisössä, myös minussa. Mutta osallistumisen ja luettavuuden kautta tämä kysymys jää taustalle, ja esiin nousee toiminta. Myös Hollo ajattelee samankaltaisesti:

Olisi sentään ilmeinen erehdys luulla kysymyksessä olevan psyykkilisen asenteen voivan esiintyä ainoastaan taiteilijamielessä. Vai olisiko ehkä paremminkin sanottava, ettei taiteilija-nimeä tässä yhteydessä saa rajoittaa vain ahtaaseen ammatilliseen piiriin, että täytyy ajatella jonkin verran taideniekkaa piilevän kenessä hyvänsä? Hollo 1918, 203, 1 osa.

Itse näen, että kuvataidekasvatuksella on ollut tämänkaltaisia tavoitteita historiallisesti paljonkin, ja tämä tulee myös esiin Pohjakallion²⁰⁰⁵ väitöksestä. Tekemisen ja toiminnan arvoa sekä tämän oikeuden kuulumista kaikille on korostettu. Hollo kirjoittaa toiminnan arvosta:

Oman toiminnan tuloksena saavutettu kokemus se vasta muuttuu lihaksi ja vereksi, täysin vallituksi henkisen elämän sisällöksi eikä jää pelkäksi vastahakoisesti ja ohimenevästi mieleen isketyksi muistirihkamaksi. Hollo 1918, 111, II osa.

Toiminnan tärkeyden korostaminen näyttää olevan yhteinen nimittäjä sekä taiteen että kuvataidekasvatuksen kentällä. Hiukan ironisestikin – jos viitaan aikaisempaan hämmästelyyni taiteen puuttumisesta keskustelussa – taide sysätään tässä ajattelussa taustalle ja osallistuminen nostetaan eri tavoin esiin.

24 IHME-nykytaidefestivaali, Vanha ylioppilastalo 11.–14.4.2014. Järjestäjä Taidesäätiö Pro Arte, Kalevankatu 4, Helsinki. <http://www.ihmefestival.fi>. Ensimmäinen IHME-nykytaidefestivaali järjestettiin 2008 ja on siitä lähtien toteutunut vuosittain.

25 Tarkoitan konkreettisen teoksen puuttumista. Itse tapahtuma on teos, ja taiteilijan rooli saattaa olla esimerkiksi aloitteen tekijä ja toiminnan ylläpitäjä.

Kirjoitin edellä siedätyksestä ja maailman avautumisesta, kun kohtaa toisenlaisia tapoja kokea ja ymmärtää maailma. Lisäksi osallistuminen kutsuu jokaisen mukaan. Christov-Bakargiev ja Gioni paitsi painottavat osallistumista, myös osoittavat toiminnalle suuntaa. Christov-Bakargiev^{2012, 31} kirjoittaa, miten eri taustoista tulevat osallistujat myötävaikuttavat siihen, kuinka erilaisista tietämisen tavoista muodostuu *aktiivinen maailman uudelleen kuvittelu*. Gioni^{2013, 18} kirjoitti biennalen valinnoista: Häivyttämällä ammattitaiteilijoiden ja amatöörien, ulkopuolisten ja sisäpuolisten rajan näyttely ottaa antropologisen lähestymistavan kuvien tutkimiseen, ja se kohdentuu erityisesti *kuvitteellisiin maailmoihin ja mielikuvituksen toimintaan*.

Aktiivinen maailman uudelleen kuvittelu ja mielikuvitus nousee esiin ja on edellä avatun ymmärryksen mukaan avointa kaikille. Myös Rogoff kasvatuksellisen käänteiden merkityksiä pohtiessaan miettii, miten kasvatusta voisi vapauttaa energiaa vastustamisesta *kuvitteluun*²⁶. Hän kirjoittaa museoista kuvittelun kohtaamispaikkoina, jossa eri taustoista tulevat ihmiset voisivat opetella kysymään omia kysymyksiä. Hän piirtää kuvaa kasvatuksesta alustana, joka voisi tuoda yhteen eri alojen toimijoita ja olla näin keskenään erilaisten ihmisten kohtaamispaikka, jossa jakaa kokemuksiä ja yksittäistä. ^{Mt. 6.}

Jos museot siis ovat Rogoffin lähtökohdista kuvittelun kohtaamispaikkoja, eikä kuvataideopetus voisi tarjota paljon laajemmalle väestölle alustan, jossa toimia, harjoitella kuvittelemaan maailma uudestaan ja opetella kysymään omia kysymyksiä? Jos taidemaailma tarjoaa tämän ajattelutavan myötä kättään kuvataiteen opetukselle, eikä se puolestaan voisi tarjota kättään vielä saavutettavammaksi koululaitoksen kautta ja avulla? Tämänkaltaisen artikulointi puuttuu, vaikka käytänteitä ja hyviä yksittäisiä esimerkkejä on olemassa.

Rogoff kirjoittaa, että pääsy tälle alustalle ja kyky muodostaa omia kysymyksiä on taidekasvatuksen keskeistä sisältöä. Siitä voisi tulla myös kuvataide-nimisen oppiaineen keskeinen sisältö, jos niin haluamme. Rogoff on myös sitä mieltä, että ”kasvatus” ja ”kasvatuksellinen käänne” ovat olennaisesti juuri totuuteen liittyviä asioita: hetkiä, jolloin osallis-

26 Rogoff ei tarkemmin avaa ajatteluaan vastustamisesta, mutta itse tulkitseen ajatuksen yleiseksi vastahankaan olemiseksi ja valittamiseksi – oli kyseessä sitten järjestelmä, saavutettujen etujen puolustaminen tai oman elämäntilanteen solmu. Ymmärrän Rogoffin kuvittelun tarkoittavan tässä pyrkimystä nähdä esteiden yli – mahdollisia vaihtoehtoisia ratkaisuja erilaisiin ongelmakohtiin.

tumme totuuksien tuottamiseen ja artikuloimiseen. Kuten artikkelin alussa avasin, totuudesta puhutaan liikkeelle panevassa merkityksessä, eli se ei ole virheetön, todistettavissa, faktaa, vaan tärkeää on totuuden etsintä itsessään. Rogoff 2008, 9.

Kirjoittaessaan totuudesta Hollo puolestaan vertaa ajattelun ja kuvittelun totuuksia. Hänen mukaansa ajattelun avulla ratkotaan jo olemassa olevaa totuutta, ja kuvittelun näkökulmasta totuus ”esiintyy alati uutena ja uudistuvana todellisuutena, jonka luomisessa inhimillisellä kuvittelulla tuntuu olevan osaa”. Hollo 1918, 141, I osa. Näin kirjoittaessaan Hollo vahvistaa Rogoffin ajattelua. Lisäksi Hollon mukaan tottumus on mielikuvituksen vastakohta, ja havainnon tärkein kalventaja. Havainnon tuottavin osa puolestaan on havainnon ulkopuolella ja lähinnä mielikuvitusta. Mt. 103–104, I osa.

Kaiken kaikkiaan Hollon mukaan koulussa tavoitellaan liian paljon sellaista, joka on jo valmista ja päätettyä mt. 66, II osa. Voisiko siis kuvataidekasvatus tarjota kouluissa alustan, joka antaisi osallistujille mahdollisuuden aktiiviseen maailman uudelleen kuvitteluun, ajatusten koeteluun, toimintaan ja osallistumiseen? Se auttaisi paitsi havaitsemaan tottumukset, myös valmistaisi maailmaan, jossa säännöt eivät aina päde. Jos puhe ja käsitykset taiteesta eroavat, voisiko mielikuvituksen käsite toimia kaikkia yhdistävänä tekijänä, voisiko mielikuvitus liudentaa rajoja taiteen ja ei-taiteen välillä, yhdistää kasvatuksellisia pyrkimyksiä sekä taide maailmassa että taidekasvatuksen kentällä? Näin kenties se jalustalla oleva taide jäisi taustalle.

Vaikuttaa myös siltä, että ajatuksellisesti ollaan aika lähellä sitä, mikä kuvataidekasvatuksen tehtäväksi on katsottu aika ajoin. Lähestymistapa ja käsitteistö vain eroavat.

Mielikuvituksen kasvattaminen Hollon ajattelussa

Taidekasvatuksen nykykeskustelussa mielikuvitus ei juurikaan ole esillä. Enemmän puhutaan luovuudesta, kuten muualla yhteiskunnassa, mutta luovuus leijuu ilmassa eikä oikein tunnu kiinnittyvän mihinkään. Lisäksi luovuudesta puhutaan tavoilla, jotka eivät tunnu kuvaavan sitä, mitä haen tässä tekstissä.²⁷ Mielikuvitus kiinnittyy enemmän yksilöön ja yk-

27 Tampere yritti kohottaa imagoaan liittymällä luova Suomi -hankkeeseen vuonna 2012. Luova Tampere on koonnut yhteen eri alojen pienyrittäjiä. Mutta onko esimerkiksi ompelija automaattisesti luova vain siksi, että osaa ommella puvun kaavojen avulla? Miten luovuus määritellään? Termien ”luovuus” ja ”mielikuvitus” erot ja yhtäläisyydet tulevat ehkä esiin, kun kokeillaan, miltä mielikuvituksellinen Tampere kuulostaisi? Tai minkälainen on ompelija, jolla on mielikuvitusta? Ks. <http://www.luovasuomi.fi>.

silön ominaisuuksiin; luovuus näyttää olevan jotain, minkä voi hyvällä omallatunnolla yhdistää melkein mihin vain.

Hollo tarkastelee mielikuvitusta älyllisenä toimintona erotettuna tunteen ja tahdon ilmiöistä sata vuotta sitten vallalla olleen psykologisen ajattelun mukaan. Tosin hän ymmärtää, että jyrkkä jako on mahdoton ja mielikuvitusta avatessa joutuu väistämättä ”tietotoimintojen rajain ulkopuolelle”. Tiedonelämän alueen Hollo jakaa mielikuvituksen, havainnon, muistin ja ajattelun alueisiin. Hollo 1918, 92, I osa.

Hollo vetää omaa taustoitustaan yhteen:

Mielikuvitus älyllisenä toimintona eroaa siis riittävän selvästi havainnon, muistin ja ajattelun alueista: sen läpikäyvänä luonteenomaisena erikoispiirteenä ilmenee pyrkimys uusien kombinaatiojen synnyttämiseen. Jos ’uusi’ sanaan sisällyttämme kaiken sen, mitä tässä luvussa on esitetty mielikuvituksen tuottavasta luonteesta havaintoa, muistia ja ajattelua vastaavilla tasoilla ja jos ’kombinatio’ säilyttää sille ylempänä annetun erikoisen merkityksensä pelkästä assosiativisuudesta yhtä hyvin kuin mielikuvain loogillisesta yhdistelystäkin eroavana synteesin lajina, niin määritelmä on niukkuudestaan huolimatta riittävä. Se ilmaisee yleisen tiedollisen suuntautumisen, jonka päämäärä vastoin kaikkea passiivista vastaanottavaisuutta ja säilytyspyrkimyksiä on nimenomainen totunnaisuudesta irtautuminen, orgaaninen, omaehtoinen kasvaminen, vastoin loppumatonta erittelevää haeskeltua alinomainen synteettinen ’keksiminen’, ja joka näiden vastakkaisten ja rinnakkaisten toimintojen sekä emotionaaliselta puolelta virtaavain virikkeiden keralla sulautuu jakamattomaksi psyykkilliseksi todellisuudeksi. Mt. 147, I osa.

Mielikuvituksella tarkoitetaan tässä siis kykyä yhdistellä vanhaa uudella tavalla ja löytää asioiden välille yhteyksiä, jotka eivät ole ilmeisiä. Hollo täsmentää määrittelyään mielikuvituksen kasvattamisesta kirjoittamalla, että se ei saa tarkoittaa fantasiahimisen kehittämistä, ja tarkoittaa tällä pelkästään mielikuvitusmaailmassa elävää. Mt. 13, II osa Sen sijaan Hollo painottaa ihmisen kasvun kokonaisvaltaisuutta:

Henkinen elämämme versoo todellisuudessa monin haaroin, kuvitteluna, spekulatiivisena ja uskollisena ilmiöiden tutkimisena, muista toimintamuodoista puhumattakaan, ja on väärin luulla, että toisen kuivuminen on toisen kasvamisen välttämätön ehto. Mainitut ajattelutavat eivät ole peräkkäiset, vaan samanaikaiset; ne ovat aina ilmenneet rinnan, vieläpä kiinteästi toisiinsa liittyvinä, ja tuskinpa niistä yksikään voi hävitä niin kauan kuin ihmiskunta on olemassa. Kuvittelu ei ole kuollut, vaikka se ei enää ihmismielessä pukeudu myyttien ja sankaritarujen muotoon siinä määrässä kuin muinoin. Mt. 4, I osa.

Jos puhutaan mielikuvituksen kasvattamisesta koulun kontekstissa, Hollon mukaan se voi tuoda vastapainoa pelkästään ”muistiin ja ymmärrystoimintoihin” keskittyvään koulumaailmaan. Vastapainoahan kuvataide on muiden taito- ja taideaineiden ohella tarjonnutkin – siihen pisteeseen

asti, että on saanut hyödyttömän puuhasteluaineen leiman²⁸. Aiemmin mainitsin, että opetuksen toteutuksessa on jo nyt paljon hyvää. Miksi sillä siis on tällainen maine? Mitä tapahtuisi, jos mielikuvitus hyväksytäisiin tärkeäksi lähtökohdaksi? Muuttaisiko se mitään? Miten tämän artikuloiminen muuttaisi nykyisiä sisältöjä? Riittävätkö käsitteistön ja lähestymistavan muutokset? Entä tuleeko kuvataide koskaan saamaan koululaitoksessa asemaa ja tuntimääriä, joilla Hollonkin takaa ajama mielikuvituksen kasvattaminen voisi edes hiukkasen toteutua?

Holloa huolestutti jo sata vuotta sitten ”koulun sivistysaineen hajallisuus”. Hänen mukaansa jo silloin keskusteltiin suunnanvaihdoksesta ”häiritsevästä, pirstovasta moninaisuudesta kohti keskitetymppää ja syvemmän jäljen jättävää ohjelmaa. Vähemmän oppiaineita, enemmän todella kasvattavaa toimintaa ja samalla parempaa opetusta”. Hollo hylkää mielikuvitustuntien liittäminen lukujärjestykseen, mutta hän ehdottaa, että tietyt aineet voivat ”valvoa kuvittelun etuja”. Näitä aineita ovat esimerkiksi piirustus, kirjallisuus ja ainekirjoitus. ^{Mt. 11, II osa.}

Kuvataiteen tehtävä olisi siis Hollon mukaan kuvittelun etujen valvominen. Koska edunvalvonnalla on negatiivinen kaiku, kenties samasta tavoitteesta voisi puhua Rogoffinkin avaamalla alustan tarjoamisen ajatuksella? Ainakin itse tulkitse, että tässä tavoitellaan samankaltaisia asioita. Mitä siis tarkoittaisi, jos kuvataideopetuksen tehtäväksi katsotaisiin huolen pitäminen siitä, että jokaisella on pääsy tälle alustalle ja oikeus mielikuvituksen käytön harjoittamiseen?

Hollo kaavaillee yhtenäisempää koulua. Tiedon sirpaleisuudesta on keskusteltu paljon myös nykykoulun ongelmia ruodittaessa. Palaan hetkeksi kuvisopelistan keskusteluun, jossa eräs keskustelija toi esiin yhteistyön muiden opettajien kanssa ja kyseli kuviksen paikkaa koulussa: onko se siellä, missä ennen. Hän pohti, tulisivatko kuviksen sisällöt ja menetelmät jotenkin toisin paremmin oikeuksiinsa, ja mietti, voisiko aine olla läsnä koulussa eri tavalla kuin nyt – ehkä ainetta ei opitakaan parhaiten luokan seinien sisällä.

Tähän liittyvää keskustelua veivät eteenpäin myös Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen professori Helena Sederholm ja taidepedagogiikan lehtori Marja Rastas. He toivat esiin huomion siitä, miten lukouudistuksesta käydyssä keskustelussa aineenopettajat ovat kaivautuneet poteroihin. He ymmärtävät tämän, mutta pohtivat, voisiko asiaa lähestyä toisesta näkökulmasta. He esittävät, että uusi koulukulttuuri voisi olla aidosti monialainen, ja ehdottavat, että opettajilla voisi olla kahden aineen pätevyys.

28 Tämä ei ole oma mielipiteeni, vaan tulee esiin aika ajoin julkisessa keskustelussa.

He esittävät, että taiteessa eri alojen näkökulmat ovat arkea, ja että eri tiedonaloilla tarvitaan uusia merkitysten tuottamisen tapoja, jotka ovat ominaisia juuri taiteelle ja joita taiteilijat jatkuvasti kehittävät ja kokeilevat.

Jotta opimme luomaan asioille uusia suhteita ja merkityksiä ja uutta tietoa, täytyy uskaltaa etsiä uusia kokemisen, ajattelun ja elämisen tapoja, jo koulussa. Tulevaisuuden ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan poikkitieteellisiä näkökulmia ja taiteista tuttuja kokeilevia lähestymistapoja. HS 10.2.2014.

Kuvisopelistalla tartuttiin tähän avaukseen, mutta jäätiin pääasiassa pohtimaan kaksoispätevyyden aiheuttamia haasteita. Pitkälti huomiotta jäi esiin nostettu taiteelle ominainen merkitysten tuottamisen tapa ja ajatus siitä, että tämänkaltaisia taitoja täytyisi harjoitella jo koulussa. Tämä vastaa hyvin Hollon edellä avaamaani ajatteluun. Pystyisin myös kuvittelemaan, miten kuvataidekasvattaja – kaksoispätevyydellä tai ilman – voisi tarjota alustan näiden uusien merkitysten tuottamiseen. Ja eikö ole niin, että tässä taiteelle ominaisessa merkitysten tuottamisen tavassa mielikuvituksella on keskeinen paikka?

Taiteen paikka mielikuvituksen kasvattamisessa

Taide sellaisena kuin instituutio sen määrittelee ei ole osallistumisen ja mielikuvituksen kasvattamisen ehto eikä keskustelussa välttämätön siksi, että toiminta tulee ensin ja määrittely suoritetaan jälkikäteen. Taidekasvatuksen näkökulmasta taiteen määrittelyn kysymykset eivät ole tärkeitä, osallistumisen kyllä. Edellä kirjoitetun perusteella taiteella on kuitenkin paikkansa. Sana taidekasvatus nousee suoraan taiteesta, joten näillä kahdella on luonteva viittaussuhde toisiinsa ainakin kielen tasolla. Lisäksi taide sellaisena kun se tällä hetkellä tapahtuu myös instituutioiden avulla, tarjoaa alustan, jossa tekemisen rajoja ja muotoja ei tarvitse etukäteen määritellä. Tähän liittyy myös jonkinasteinen vapaus²⁹. Myös siksi taide on se, mihin tämänkaltaisen toiminta viittaa ja mistä se ammentaa – eivät kuvat yleisesti, ei visuaalinen kulttuuri laajasti ymmärrettynä vaan taide ihmisen pyrkimyksenä kommunikoida toisen kanssa ilman ääneen lausuttuja taloudellisia ja tuotannollisia tavoitteita.

29 Ja ehkä erään kuvisopelistan keskustelijan mainitsema hyödyttömyys. Vaikka vierastan sanaa, se nousee välillä esiin keskusteluissa. Hyödyttömyydestä puhutaan merkityksessä, jossa toiminta hyödyttää ensisijaisesti vain yksittäistä ihmistä ja yhteiskunnallinen hyöty seuraa perässä, jos on seurataksaan. Kokonaisvaltaisesti ajatellen yksittäisen ihmisen kasvuun tähtäävä toiminta ei ole ymmärtääkseni yhteiskunnalle hyödytöntä.

Ajattelen, että taide on osa visuaalista kulttuuria ja on selvää, että tekemisen ja toiminnan lähtökohtana on kaikki meitä ympäröivä. Visuaalinen kulttuuri on kuitenkin kenttänä niin laaja, että kuvataide tarjoaa edes jonkinlaisen rajauksen kuvataide-nimiselle aineelle. Lisäksi kuvataiteessa voi tunnistaa Sederholmin ja Rastaan mainitseman avoimen asenteen, jonka keskeinen osa-alue on tulkintani mukaan mielikuviutus. Näin taide toimii myös mielikuvituksen kasvattamisen mielekkäänä pohjana ja kohdentaa toimintaa.

Myös Hollo kirjoittaa taiteesta:

Se esteettisen suhtautumiskyvyn onnistunut hermistäminen] asettaa myöskin esteettisen elämän tärkeimmän välineen, taiteen, oikeaan valaistukseensa: käy ilmi, ettei taide ole vain ajanvietettä ja löyhää koristetta, vaan esiintyy parhaimmillaan ollessaan ihmisen kiinteänä kamppailuna todellisuuden syvempien arvojen ilmaisemiseksi, todemman todellisuuden luomiseksi mielikuvituksen ja tunteen vaatimuksia noudatellen. Hollo 1918, 172, II osa.

”Esteettistä tuottavuutta” kehittävien aineiden joukossa kuvataiteella on Hollon mukaan varsin tärkeä asema. Mt. 174, II osa.

Kasvatus taiteena?

Hollo johdattaa meidät kohti taiteen paikan ymmärtämistä ja kokonaisvaltaisempaa ajattelua selvittämällä muutamia johtolankoja. *Taiteen avulla* harjoitettava kasvatus tarkoittaa Hollon mukaan paitsi taiteen tuomista kouluihin myös koko koulun miettimistä taiteen näkökulmasta koulurakennuksesta alkaen. Hollo mainitsee myös ”taiteelliset aineet” keinoina ”erilaisten yleisempäin kasvatuksellisten tarkoituksiperäin saavuttamiseen”. Hollo 1918, 142, II osa.

Toinen Hollon esiin tuoma näkökanta on kasvatus *taidetta varten*. Tämän tavoitteena on kehittää taiteellista nauttimiskykyä ja makua. Hollo viittaa Konrad Langeen, joka puhui tämän näkemyksen puolesta todeten, että tämän lähestymistavan ei tarvitse merkitä vain passiivista suhtautumista vaan on ”sen ohessa tehtävä käsi silmän ja mielikuvituksen palvelijaksi”. Mt. 143, II osa.

Kolmantena periaatteena tulee kasvattaa ”*taiteeseen*, taiteen harjoittamiseen ja taiteelliseen *tuottavuuteen*”. Tässä lähestymistavassa paino on ”taiteellisissa aineissa”, ja tavoitteena on taide taiteen vuoksi. Hollo tuo esiin, että tämä *ilmaisukulttuuria* painottava näkemys on hieman ristiriidassa edellisen tavoitteen kanssa. Mt. 143, II osa.

Viimeisenä Hollo tuo esiin näkemyksiä, joiden mukaan *”kasvatus sinänsä ja kokonaisuudessaan on oleva taidetta”*, eli taide olisi yleinen kasvatuksellinen periaate. Tämän määrittely on Hollon mukaan haaste, mutta hän nimeää joitakin oman aikansa taidekasvatuksen alan ajattelijoita, jotka ovat tämän lähestymistavan kannalla. Tähän näkemykseen sisältyy ajatus, että kasvattaja ei ole vain tiedon jakaja vaan *”kasvatettaviansa määräperäisesti muovaava taiteilija”*. Tämä edellyttää opettajan ja kasvattajan personalle suurempaa liikkumavapautta kuin moni muu lähtökohta, ja ylipäätään tämän näkemyksen pohjalta ei pysty muodostamaan *”varmoja metodisia sääntöjä, koska jokainen kasvattaja taiteilijana käyttää omaa yksilöllistä menetelmäänsä, sitäkin vapaasti vaihdellen kulloisenkin tehtävän ja mielialan mukaan kuten taiteilija ainakin”*. Mt. 144, II osa.

Pohjustaessaan käsityksiään Hollo tuo esiin oman aikansa keskustelua aiheesta ja Herbartin³⁰ käsitteen *”opetuksen saumat”*. Tämä johtaa Hollon miettimään eri aineiden liitekohtia ja läpäisyperiaatteita. Hän tarjoaa käytännölliseksi lähtökohdaksi *”tervettä pluralismia, joka tunnustaa eri näkökantojen suhteellisen arvon ja oikeutuksen”*. Hollo kirjoittaa, että tätä voitaisiin kutsua *aineiden* sijaan paremminkin *aatteiden* kiinteänä vuorovaikutuksena. Hollo kirjoittaa vuorovaikutuksen käytännön ongelmista, mutta pitää tätä ajatuskulkua kuitenkin oikean suuntaisena. Hän päätyy pohtimaan, miten asiat, jotka teoreettisessa tarkastelussa eroavat erillisiksi kasvatusalueiksi, kokoutuvat *”hyvän kasvattajan olemuksessa ehjäksi toiminnaksi”*. Mt. 267–270, II osa.

Hollo nostaa neljänneksi esiin tuomalla lähestymistavallaan koko keskustelun uudelle tasolle. Toisaalta tämä kiinnittyy luontevasti myös siihen, mitä Sederholm ja Rastas kirjoittivat. He pohtivat kaksoispätevyyttä, mutta Hollo haastaa vieläkin enemmän. Hollon mukaan hänen tavoitteidensa toteutuminen riippuu ratkaisevasti *”kasvattajamielen kuvitteellisten toimintojen virkeydestä ja elonvoipaisuudesta”*. Hänen mukaansa kasvattajan tehtävänä on *”estää yksinomaan muistiin ja ymmärrystoimintoihin perustuvaa tavanomaisuutta painamasta kasvatustyötä pelkän opinjaon ja hengettömän totuttamisen asteille, missä se pakostakin hajautuu tehottomiksi pirstaleiksi”*. Hollo siis asettaa mielikuvituksen viljelemisen periaatteen koko kasvatustyötä yhdistäväksi näkökannaksi. Mt. 271, II osa.

Tämä haastaa kasvattajia ja erityisesti kuvataideopettajia. Muodollinen pätevyys on vasta lähtökohta tässä kokonaisvaltaisessa tavoitteessa. Hollo ymmärtää, että mikään ohjeistus sellaisenaan ei takaa tavoit-

30 Johann Friedrich Herbart (1776–1841) oli saksalainen filosofi, psykologi ja *”tieteellisen pedagogiikan”* perustaja.

teiden toteutusta, elleivät yksittäiset opettajat sisäistä tätä periaatetta olemalla muutoksiin valmiita ja laittamalla peliin oman persoonansa. Mt. 269–270, II osa. Hollo on asiastaan varma: *”Mielikuvituksen kasvattaminen on tehtävä kasvatukselliseksi valta-aatteenksi.”* Mt. 12, II osa.

Tämä haastaa jokaista pohtimaan, onko oman mielen pohja säilynyt kuohkeana, ja samalla se kutsuu myös osallistumaan keskusteluun. Mitä tämä käytännössä tarkoittaisi? Voisinko seistä sen takana? Mitä tarkoittaisi Hollon ajatus mielikuvituksen kasvattamisesta aktiivisena liikkeenä ja totuuden etsintänä käytännössä? Mitä seuraisi siitä, että tämän ajattelun pitäisi läpäistä koko koululaitos? Mielikuvituksen kasvattaminen ei tämän mukaan olisi kuvataideopettajien yksinoikeus vaan kuuluisi kaikille. Miten kuvataidekasvatus voisi valvoa kuvittelun etuja eli pitää huolen siitä, että tämänkaltaiselle toiminnalle tarjotaan koulussa alusta? Minkälainen rooli kuvataideopettajalla olisi koulussa?

Pidän näin pitkälle menevää ajattelua paitsi idealistisena ja haasteellisenä myös ajankohtaisena, jos suhteutan sen PISA- ja kuvisopelistan keskusteluun. Rogoff kirjoittaa, että meidän ei pitäisi vain reagoida todellisuuteen vaan tuottaa todellisuuksia. Hän myös toivoo, että kasvatus voisi vapauttaa energiaa kuvitteluun vastustamisen sijaan. Rogoff sivuaa myös vallan kysymyksiä kirjoittaessaan, että osallistuvan demokratian nimissä kysytään kyllä kysymyksiä, mutta samalla ne, jotka muotoilevat kysymykset muodostavat toimintakentän. ^{Rogoff 2008, 8.} Myös siksi olisi tärkeää pyrkiä kysymään sellaisia kysymyksiä, joita pidämme itse tärkeinä. Tämä pätee paitsi yksilön tasolla, myös kuvataideopetuksen kentällä.

Ajattelen, että suuruudestaan huolimatta haaste on niin mielenkiintoinen, että sitä täytyy harkita vakavasti mielikuvitusta apuna käyttäen. Jokin tässä kaikessa tuntuu juuri nyt tärkeältä, yhdeltä mahdolliselta totuudelta ainakin itselleni. Olisiko mielikuvituksen kasvattamisen asettaminen toiminnan lähtökohdaksi mielekäs tavoite? Kuvataideopetuksen kentällä olemme olosuhteiden kaventuessa käyttäneet paljon energiaa vastustamiseen – heikoin tuloksin. Nykyiset, sinänsä hyvät sisällöt eivät näytä vakuuttavan päättäjiä, joten nyt olisi Rogoffia mukaillen tilaisuus käyttää energiaa sen kuvittelemiseen, mitä taidekasvatus voisi olla. Olisiko aika terävöittää keskeistä sisältöä? Hollo tarjoaa tähän hyvän ja haasteellisen lähtökohdan. Myös kuvisopelistan keskustelussa oli merkkejä halusta kuvitella, Rastas ja Sederholm vauhdittivat keskustelua, ja toivottavasti käsillä oleva julkaisu suuntaa ajatuksia edelleen siihen, mikä voisi olla.

Ehkä haen takaa jotain sellaista, jonka taiteilija Erwin Wurm laittaa sanoiksi:

Jokaisella meistä on kuva todellisuudesta, ja monella tapaa jaamme tämän yhteisen kuvan. Se on sovittu representaatio maailmasta. Tämä mielikuva tai todellisuuden kuva³¹ välittyy kaikenlaisen median välityksellä – tähän sisältyy myös koulutus. Jokainen yhteiskunnan aspekti on riippuvainen sen yhtenäisyydestä. Mutta on tärkeää pitää mielessään, että tämä esitys, miten hyödyllinen se onkaan arjen elämälle, ja näin koko yhteiskunnan eheydelle, ei ole todellisuus itse. Se on rakennelma. Töissäni yritän kysyä kysymyksiä tästä kuvasta. Wurm 2006, 251.

Kysymys kuuluu, minkälaisen maailman haluamme kuvitella – ja min-kälaista osallistumalla tavoitella.

Elina Heikkilä on nykytaiteesta kiinnostunut taiteen maisteri, joka tekee väitöstutki-musta taiteen ja kasvatuksen suhteesta. Tutkimuksen tavoitteena on avata kasvatuksen institutionaalisen vallan kysymyksiä nykytaiteen strategioiden valossa. Heikkilä on toi-minut kuvataideopettajana eri koulutusasteilla. Hänen suosikkiliikkeensä on kurottelu.

31 Wurm käyttää kahta termiä, "this image, this picture of reality". Ensimmäisen voi kääntää mielikuvitukseen viittaavaksi.



Pekka Elomaa ja Lyhdyn työryhmä: Anastasia, 2011. Pekka Elomaa on opettanut valokuvausta Lyhty ry:n eli kehitysvammaisille aikuisille asumis-, opetus- ja työpajapalveluja tuottavan yhdistyksen työpajoissa vuodesta 2001. Yhteisöllisesti kuvattu ja puvustettu *Hyvää päivää, herra Holbein* -muotokuvasarja tarjoaa tuoreen tulkinnan sekä renessanssimaalari Hans Holbeinin (1497–1543) muotokuvista että kehitysvammaisuudesta. Kuvissa erilaisuus kohdataan suoraan ja peittelemättä, jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta arvostaen. Katso projektista lisää Elomaa, 2014.

Ihmisarvoinen taide

– Erityistaidekasvatus ja osallisuuden kulttuuri Lauri Rauhalan ajattelun valossa

Tuttu hokema julistaa: ”Taide kuuluu kaikille.” Tämä on kuvataidekasvatuksen ideologinen lähtökohta. Uskommeko silti todella, että taide ja taidekasvatus ovat tasapuolisesti jokaisen ihmisen saatavilla? Kun juhlapuheiden sijaan tarkastelemme todellisuutta, huomaamme, että maailma on yhä täynnä liian jyrkkiä portaita, hissittömiä taloja ja ahtaita oviaukkoja, jotka vaikeuttavat vammaisten ihmisten pääsyä kulttuuri-toimintoihin. Vielä useammin esteet ovat näkymättömiä. Ne piilevät yhteisön arvoissa, asenteissa ja toimintamalleissa ja estävät vammaisten ihmisten osallisuutta tehokkaammin kuin mikään fyysinen hankaluus. Vaikka kaikkien taidemuseoiden portaissa olisi rampit, voi taidemaailma käytäntöineen silti jäädä erityisryhmiin kuuluvien tavoittamattomiin, ellei yhteisön asenteita muokata avoimemmiksi erilaisille taiteen tekijöille.

Olin vuonna 2013 mukana kansallisessa Luovat erot -hankkeessa, jonka ydintavoitteena oli erityistä tukea tarvitseville henkilöille suunnatun taidetyötoiminnan mallin konseptointi.³² Hanke tuotti myös yhteistyön verkoston, jossa erityistaiteen toimijoiden oli mahdollista hyödyntää toistensa osaamista ja hankkia yhteisiä kehittämisen resursseja. Osallistuin hankeverkoston toimintaan sekä tutkijana että taidekasvattajana; tein projektin pilottistudiosta havainnointiin, haastatteluihin ja kyselyihin perustuvan projektiraportin^{Haveri 2013a} sekä suunnittelin K. H. Renlundin museon yhteydessä toimivalle ITE-taidekeskukselle sen toimintastrate-

32 Käytän erityistä tukea tarvitsevista taiteilijoista nimitystä erityistaiteilija ja kutsun heidän taidettaan erityistaiteeksi. Erityistaiteen käsite kattaa erilaiset erityistuen tarvitsijat kehitysvammaisista autistisiin henkilöihin, mielenterveyskuntoutujiin ja henkilöihin, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia.

giaan istuvan erityistaidetyöpajan kehitysvammaisille nuorille ^{Haveri 2013b}. Vastasin myös kyseisen työpajan taideohjauksesta kevään 2013 ajan.

Luovat erot -hanke toi vahvasti esiin taidesisältöisen, korkeatasoisesti toteutetun toiminnan myönteiset vaikutukset visuaalisesti lahjakkaisiin ja luoviin erityistä tukea tarvitseviin henkilöihin. Osallistujien ja heidän läheistensä haastattelut osoittivat, että tuettu taidetyö oli luonut turvalliset ja taiteilijuutta kehittävät puitteet. Erityistaidetyötoiminnan koettiin lisäävän osallistujien elämäniloa ja hyvinvointia ja kohentavan sosiaalisia taitoja sekä tuottavan tunteen yhteisöön kuulumisesta. ^{Haveri 2013a}.

Hanke osoitti, että on mahdollista toteuttaa laadukasta, elämänlaadua parantavaa ja kustannustehokasta taidetyötoimintaa, joka voi toimia osana sosiaali- ja terveystieteiden palvelutarjontaa. Tarvetta ja kysyntää uudenlaisille toimintamuodoille on nykyisessä tilanteessa, jossa osa perinteisistä työtoiminnan sisällöistä on tullut tiensä päähän. Kunnille taidetyötoiminta voisi antaa mielekkään mahdollisuuden vammais- palvelulain ja nuorten yhteiskuntatakuun haasteisiin vastaamiseksi. Avautuvien mahdollisuuksien edessä päätinkin hanketta kuvaavan raporttini sanoihin: ”Nyt tarvitaan enää vain oikea tahtotila.” ^{Mt. 22}. Tässä artikkelissa pohdin Lauri Rauhalan ajatuksiin nojautuen, miten taidekasvattajat voivat olla osaltaan tukemassa tätä tahtotilaa eli taiteen demokratiaa ja osallisuuden kulttuuria ja samalla vahvistaa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden suotuisaa maailmankuvaa ja kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Vammaiset ja muut toimissaan erityistä tukea tarvitsevat henkilöt ovat yhteiskunnassamme yksi voimakkaimmin syrjäytymisuhan alla oleva erityisryhmä. Artikkelissani peilaan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen suhdetta vammaiskäsitykseen, kulttuuriin ja sen kautta erityistaidikasvatukseen. Hahmotellessani erityistaidikasvatuksen roolia yksilön ainutlaatuisuuden ja kulttuurisen osallisuuden vahvistajana tukeudun yhteiskunnalliseen vammaisuuden malliin, jonka mukaan ihmisen vammaisuus muuttuu ongelmaksi vasta sosiaaliin ja kulttuuriin rakenteisiin liittyvän syrjinnän ja syrjäyttämisen seurauksena, ei yksilöllisen vajavuuden vuoksi. ³³

Holistinen ihmiskäsitys

Lauri Rauhala on vuonna 1914 syntynyt psykologi ja filosofian tohtori, joka on Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin ajatuksia tulkiten kehittänyt holistisen ihmiskäsityksen mallin, jonka mukaan ihminen on tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen olemuspuolen muodostama

33

Kyseessä on alun perin brittiläisen yhteiskuntatieteellisen vammais- tutkimuksen piirissä 1970–1980-luvuilla syntynyt malli, jonka mukaan vammaisuus on ennen kaikkea sosiaalinen, taloudellinen ja poliittinen ilmiö, ei yksilöllinen tai lääketieteellinen. Katso lisää esimerkiksi Vehmas, 2012. Kyseinen malli muistuttaa pohjoisamerikkalaisen ”disability”-tutkimuksen näkökulmaa, jota suomalaisella taidekasvatuksen kentällä on esitelty väitöskirjassaan Mira Kallio-Tavin, 2013 ja maisterityössään Mikko Koivisto, 2013.

kokonaisuus. Kun pyritään ymmärtämään ihmistä ja edistämään hänen hyvinvointiaan, holistisen ihmiskäsityksen mukaan täytyy muistaa, että nämä olemuspuolet ovat välttämättömässä suhteessa toisiinsa. Rauhalan mukaan kasvatus- ja sivistyspyrkimyksessä on yleensä tavoitteena vaikuttaa kehittävästi yksilön maailmankuvaan, jonka hänen tilanteensa eli elämäntilanteensa yhteen kietoutumana tajunnallisen ja kehollisen olemuspuolen kanssa tuottaa. Hän näkee ihmisen henkisen pahoinvoinnin, sopeutumattomuuden ja syrjäytymisen johtuvan ennen muuta epätydyttävästä suhteesta kulttuuriin ja elämäntaidollisista ongelmista.

Ihmiskäsitys on filosofinen käsite ja osa arvomaailmaamme. Sen pitää ensisijaisesti paljastaa, millaisissa olemisen perusmuodoissa ihminen on todellistunut. ^{Rauhala 2005, 20.} Omaksumamme ihmiskäsitys ohjaa toimintaamme ja vuorovaikutustamme myös taidekasvattajina, sillä siihen liittyy ihmistä koskevan tiedon lisäksi eettinen näkökulma eli näkemys siitä, mikä ihmisessä on olennaista ja mitkä ovat hänen kehityksensä ja mahdollisuuksiensa rajat. Rauhalan luonnehtima holistinen ihmiskäsitys pyrkii tarkastelemaan ihmistä kokonaisuutena, joten se ottaa huomioon sekä yksilön kaikkine olemuspuolineen että sen yhteisön ja sosiaalisen kentän, jossa ihminen toimii. Holistisen käsityksen mukaan hyvää elämää ei voi saavuttaa, jos ihmistä ei kohdata kokonaisvaltaisesti. Tällöin ei ajatella, että ihmisen kokonaisuuden rajana olisi hänen ihonkuorensa, vaan päinvastoin ajatellaan, ettei ihmistä voi käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. ^{Mt. 33.}

Ihmisen kokonaisuuden muodostavat *tajunta* eli ihmisen elämyksellinen kokonaisuus, *kehollisuus* eli ihmisen orgaaninen olemuspuoli ja *situationaalisuus* eli ihmisen kietoutuneisuus maailmaan oman elämäntilanteensa kautta. Tajuntaa pidetään näistä yleensä kasvatuksen kannalta merkityksellisimpänä, onhan sen perusluonne mielellisyyttä, josta jäsentyy tajunnan sisäisissä prosesseissa merkityksiä ja niiden verkostoista ihmisen subjektiivinen maailmankuva. Tajunta koettujen merkitysten kokonaisuutena kuitenkin edellyttää välttämättöminä ehtoinaan kehollisuuden ja situationaalisuuden. ^{Rauhala 2009, 29–30.}

Kun jokin merkityssisältö kuuluu henkilön elämäntilanteeseen, se myös määrää sitä, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on. Sitä välttämättömyyssuhdetta, että tilaatio on aina rajaamassa ja suuntaamassa sitä, mitä ja miten ihmisen tajunnassaan kokee ja miten tapahtuminen hänen kehossaan etenee, Rauhala kutsuu esiyymmärrykseksi. Tämä esiyymmärrys pääsee vaikuttavaksi tajunnassa ja kehossa eri tavoin. ^{Rauhala 2005, 43–45.} Esimerkiksi lääketieteelliset toimenpiteet menevät sisään ihmisen kokonaisuuteen kehon kanavan kautta, kun taas mielipi-

teisiin liittyvä asennemuokkaus ja kokemuksen rikastamiseen tähtäävä kasvatustapa ja opetus menevät perille tajunnan kanavan kautta. ^{Mt. 127.}

Rauhalan mukaan ihmisen realistuminen eli tuleminen olemassa olevaksi näiden kolmen perustavan olemismuodon puitteissa voi onnistua monen asteisesti. Kaikenpuoleisesta onnistuneisuutta voidaan kutsua suotuisaksi tai onnistuneeksi olemassaoloksi. Toisessa ääripäässä on huono, epäsuotuisa tai epäonnistunut olemassaolo. Jos kokemisessa esiintyy epäsuotuisuutta, seuraa siitä vaikeuksia elää rikkaasti ja tyydytystä tuottavalla tavalla. Syntyy elämäntaidollisia ongelmia, hyvän elämän esteitä. ^{Mt. 91.} Vammaisuuden kohdalla helposti ajatellaan, että vamma itsessään altistaa epäsuotuisalle olemassaololle ja sen myötä elämäntaidollisille ongelmille. Ihmisen kokemus omasta hyvinvoinnistaan ja olemassaolonsa suotuisuudesta on kuitenkin subjektiivinen kokemus, eikä vammainen henkilö välttämättä koe vammaansa merkittävästi elämänlaatua heikentäväksi seikaksi. Koska merkitykset syntyvät sosiaalisessa kanssakäymisessä, yhteiskunnan eri toimintoihin on tärkeää välttää vahvistamasta vammaisuuteen liittyviä negatiivisia tulkintoja.

Situaatio

Jokaisen ihmisen kokemus omasta elämän kulusta ja asemasta yhteiskunnassa syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Arkipuhe vilisee nimityksiä, jotka viittaavat johonkin tiettyyn yksilöityyn tilanteeseen, kuten äiti, vaimo tai oppilas. ^{Rauhala 2005, 44–45.} Kaikki tällaiset tilanteeseen perustuvat nimitykset eivät ole henkilön kannalta myönteisiä, vaan ne voivat alleviivata hänen suhdettaan tilanteeseen myös väärällä tavalla. Myös vammainen tai erityisen tuen tarvitsija ovat ristiriitaisia nimityksiä, sillä ne helposti herättävät yhteisön taholta vääristyneitä rooliodotuksia ja valitettavan negatiivisia tulkintoja. Nimitykset, jotka perustuvat ihmisen henkiseen tai fyysiseen terveyteen liittyviin diagnooseihin, helposti esineellistävät ihmisen ja kieltävät hänen ainutlaatuisuutensa ja kokemuksensa omasta olemisestaan. Kun sanomme ”vammainen”, emme kerro vielä mitään persoonasta, vaan henkilön suhteesta normaalina pitämäämme toimintakykyyn.

Rauhala korostaa, ettei holistiseen ihmiskäsitykseen liittyvä pohdinta elämäntaidosta suotuisan olemassaolon edellytyksenä merkitse ongelmien vakavuuden vähättelyä. Jos henkilö pitää esimerkiksi vammaansa tai tuen tarvettaan vakavana ongelmana tai henkilökohtainen tragediana, ei

yksilön kokemusta voi kiistää. Päinvastoin, sillä Rauhala muistuttaa, että ”kokemisen epäsuotuisuus invalidisoi yhtä merkittävästi kuin muidenkin olemassaolon muotojen vauriot”. ^{Mt. 108.} Ympäröivällä yhteiskunnalla on suuri merkitys sille, miten yksilö tilanteensa tulkitsee. Ihmisen olemassaolon kokonaisuuden epäsuotuisuutta arvioitaessa kriteerejä asettaa toisaalta yhteiskunta valtuuttamiensa instituutioiden kautta, toisaalta ihminen itse säättää ja toteuttaa omaa normistoaan. Nämä kaksi kriteeriperustaa eivät läheskään aina ole yhteneväisiä ja ristiriidattomia. ^{Mt. 115.} Yhteisön suhtautumisesta vammaisuuteen aiheutuvat epäsuotuisat kokemukset saattavat aiheuttaa vammaiselle henkilölle ongelmia. Toisaalta ihminen voi oman elämäntaitonsa avulla tavoittaa mielihyvävaihtelun ja elämänmyönteisen yleissävyn maailmankuvaansa haastavastakin elämäntilanteesta huolimatta.

Situaation merkitys taidekasvatuksessa korostuu, kun taiteen tekemistä ja merkityksiä tarkastellaan yksilön näkökulmasta. Taidekasvatustapahtuma ei ole irrallinen todellisuuden saareke, oma maailmansa, vaan sosiaalinen todellisuus ja ympäröivä maailma ovat läsnä myös luokkahuoneessa tai työpajassa. Maailma ei tässä yhteydessä viittaa vain konkreettiseen todellisuuteen vaan myös subjektiivisiin merkityksiin, joita kokemuksemme fyysisestä ja henkisestä ympäristöstämme synnyttävät. Kaiken kasvatuksen, mutta etenkin taidekasvatuksen, avulla on mahdollista tuottaa, tulkita ja tutkia kokemuksia sekä käsitellä ja jäsentää ongelmallisia ja ristiriitaisia merkityssuhteita, jolloin maailmankuva avartuu ja rikastuu. Taide voi tuottaa myönteisiä kokemuksia sekä lisätä maailman ja itsen ymmärrystä sekä sen kautta elämänhallintaa, joka heijastuu suotuisana olemassaolona ja elämäntaitona.

Kulttuurin kokonaiskenttä

Situaatio ei merkitse samaa kuin fyysinen ympäristö. Osa situaation rakennetta on kulttuuria, mutta siihen kuuluu myös esimerkiksi arvoja ja normeja. Kulttuuria rakentavat henkiset prosessit ovat kuitenkin riippuvaisia situaation tarjonnasta. Situaatio on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa, ja vastavuoroisesti, se mitä koetaan, tulee ihmisen situaation rakenteeseen. Situationaalisuus on Rauhalan mukaan eräänlainen ”pelitila”, jossa ihmisen kokonaisuus kehkeytyy kehollisuuden ja tajunnallisuuden vuorovaikutteisessa suhteessa. Tämä kokonaisuus eli persoona synnyttää kulttuuria, sisäistää ja tulee osaksi sitä sekä ilmentää hyvin- ja pahoinvoinnissaan sen antia. ^{Rauhala 2009, 39–41.}

Kulttuuri on vahvasti yhteisöllinen ja sosiaalinen ilmiö. Se voi syntyä ja elää vain ihmisten keskinäisessä yhteydessä. Toinen kulttuuria yleisesti luonnehtiva piirre on, että siinä on aina kyse ihmisen tietoisesta aktiivisuudesta ja aikaansaannoksista. Yhdessä ihminen ja kulttuuri muodostavat yhteenkietoutuman, jota Rauhala kutsuu kulttuurin kokonaiskentäksi. Siihen kuuluvat osapuolina ainutlaatuinen ihminen ja kollektiivinen kulttuuri. Suhde on jatkuvasti etenevä, vastavuoroinen ja osapuolet toisiinsa kietova prosessi, vaikka kulttuuri saattaakin näyttäytyä vahvempana osapuolena, sillä ihminen elää kulttuurin sisällä ja tavallisesti myös sen ehdoilla. ^{Mt. 11–17.}

Rauhala näkee tärkeänä kulttuuria uudistavana ja synnyttävänä voimana ihmispersoonan sisäisen luomisen pakon. Hänen mukaansa tämän ”henkisen intohimon” alkusyntyä voidaan tehdä ymmärrettäväksi ihmisen olemassaolon perusrakenteita tarkastelemalla. Ihmistajuntaan liittyy rakenteellisesti itsensä laajentamis- ja uudistamistendenssi, mikä ilmenee esimerkiksi haluna ratkaista ongelmia, keksiä ideoita, korjata asiantiloja, tehdä kaunista ja hyvää ja tuottaa iloa toisille. ^{Mt. 86–87.} Erityistaiteen yhteydessä on selvää, ettei uuden kulttuurin synnyttäminen voi olla vain ”terveiden ja normaalien” luovuuden ilmentymää. Jokaisella on ihmisyyteen perustuva oikeus olla mukana kulttuurinsa synnyttämisessä. Oma kysymyksensä on, osallistuvatko erityistaiteilijat ensisijaisesti valtakulttuuriin vai muodostaako heidän taidetoimintansa oman erityisen rinnakkaiskulttuurinsa.

Vammaisuuden yhteiskunnallinen malli

Tarkasteltaessa vammaisen henkilön kykyä osallistua kulttuuriin ja yhteiskunnan toimintaan huomio kiinnittyy yleensä hänen toimintakykynsä ja elämänhallintaansa. Nämä ovat tärkeitä tekijöitä henkilön oman kokemuksen kannalta, mutta mahdollisuuksia ja esteitä vammaisen henkilön toimimiselle yhteiskunnassa luovat myös läheiset ihmiset sekä ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta. ^{Somerkiivi 2000.}

Brittiläisen yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen piirissä 1970–1980-luvuilla syntyneen yhteiskunnallisen mallin mukaan vammaisuus nähdäänkin ennen kaikkea sosiaalisena ja rakenteellisenä ilmiönä, ei yksilöllisenä tai lääketieteellisenä ongelmana, kuten aiemmin oli totuttu ajattelemaan. Tämän näkemyksen mukaan vammaisuus on pitkälti yhteiskunnallisesti tuotettu merkitysrakenne. Vammaisuuden ilmiö muuttuu henkilölle ongelmaksi vasta siihen liittyvän syrjinnän

ja epätasa-arvoisten käytäntöjen johdosta, ei yksilön ominaisuuksien vuoksi. Niemelä 2007; Oliver 1996.

Yhteiskunnallisen mallin ydinajatuksena on, että yhteiskunnan ja toimintakulttuurien tulee muuttua, ei vammaisten ihmisten. Tämä muutos tapahtuu osana vammaisten ihmisten voimaantumisen (empowerment) prosessia. Oliver 1996, 35. Voimaantuminen on henkilökohtainen ilmiö, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Sen kautta vammaisten ihmisten mahdollisuudet vaikuttaa elämäntilanteensa kannalta merkittäviin tekijöihin vahvistuvat. Voimaantuminen merkitsee ihmisten ja ihmisyyhteisöjen kykyjen, mahdollisuuksien ja vaikutusvallan lisääntymistä. Voimaantuminen on prosessi, jossa korostuu ihmisen sisäinen vahvistuminen ja se, että yksilö kokee olevansa tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa ja tuntee voivansa hallita omaa elämäänsä. Järvinen 2009; Siitonen 1997. Voimaantuminen voidaankin nähdä yksilön valintojen ja sosiaalisen ympäristön välisenä ihannetilana Rostila 2001, 41. Tällaisessa tilassa kokemukset epäilemättä tulkkautuvat myönteisinä ja yksilön suotuisaa maailmankuvaa sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevinä. Voimaantuminen merkitsee vammautuneelle ihmiselle yhteiskunnallisessa kontekstissa itsemääräämisoikeuden ja osallisuuden lisääntymistä. Yhteisötasolla vammaisten ihmisten voimaantumiseen liittyy tietoisuuden lisäys, ihmisoikeuksien puolustus ja demokratian vahvistus, jotka näkyvät kykyä kyseenalaistaa totuttuja toimintakäytäntöjä sekä vallitsevasta kulttuurista nousevia asenteita ja tapoja. Tämä prosessi voi tapahtua yhteiskunnan eri rakenteissa, kuten taidemaailmassa.³⁴

34
Katso taidekasvatuskeskustelun voimaantumisteoriikasta Koivisto 2013.

Yksi voimaantumisen ulottuvuuksista sekä yksilö- että yhteisötasolla on "äänien antaminen". Taide on viestejä ihmiseltä toiselle. Se tarjoaa ajatusten ja tunteiden ilmaisukanavan myös vammaisille ihmisille. Esi-merkiksi kehitysvammaisuuteen liittyy usein vaikeuksia ilmaista itseään täysipainoisesti kielellisin keinoin. Kuvataide voi tällaisessa tapauksessa antaa luontevan viestintä- ja kommunikaatiotavan ilman toisten ihmisten asettamia suodattimia.

Ihmisarvoinen elämä ja erityisen tuen tarve

Vammaisuuden yhteiskunnallinen lähestymistapa voidaan jakaa fyysisistä esteettömyydestä ja saavutettavuudesta korostavaan ympäristölliseen näkökulmaan ja osallisuuteen sekä tasa-arvoisuuteen perustuvaan ihmisoikeusnäkökulmaan Niemelä 2007. Molemmat näkökulmat ovat läsnä ja tärkeitä taidekasvatuksen ja taiteen tasa-arvoisuuden näkökulmasta.

On selvää, että taiteen tekemis- ja esityspaikkojen tulee olla fyysisesti saavutettavissa myös vammaisille ihmisille. Suomen perustuslakiuudistuksessa vuonna 1999 kulttuuriset ja taiteelliset oikeudet nostettiin tasa-arvoisiksi taloudellisten ja sosiaalisten oikeuksien kanssa ^{Rautiainen 2007; Koivunen & Marsio 2006.}

Näkymättömät, henkiset ja sosiaaliset osallistumisen esteet jäävät kuitenkin monesti huomaamatta. Ihmisoikeusnäkökulma korostaa yhteisön sosiaalisten rakenteiden merkitystä vammaisten ihmisten osallisuuden tukemisessa. Ihmisarvon kunnioittamiseen kuuluu, että yksilö nähdään itsenäisenä, valintoihin ja päätöksiin kykenevänä toimijana. Kuten eri tavoin vammaisten ihmisten perus- ja ihmisoikeusjärjestö Kynnys ry huomauttaa nettisivuillaan, itsenäinen elämä ei tarkoita sitä, että ihmisen olisi tehtävä kaikki itse tai yksin, vaan sitä, että ihmisellä on vapaus valita ja että hän voi päättää omasta puolestaan. Jokaisella tulee olla vapaus päättää elämänsä suunnasta, ja toisten ihmisten on kunnioitettava tätä itsemääräämisoikeutta. Jokaisella tulee olla oikeus elää ihmisarvoista elämää. Tämä edellyttää paitsi elämää ylläpitävien perusedellytysten tyydyttämistä myös mahdollisuutta itsensä ja ihmisyytensä toteuttamiseen, kuten taiteen tekemiseen.

Ihmisoikeuksien perustan tulee olla ihmisyydessä, ei yksilön fyysisessä tai henkisissä ominaisuuksissa tai yhteiskunnallisessa asemassa. YK:n ihmisoikeusjulistuksen ensimmäisessä artiklassa todetaan, että kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja sekä arvoltaan että oikeuksiltaan tasavertaisina. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen on yhtä arvokas ominaisuuksistaan riippumatta ja ihmisoikeuksien tulisi kiistatta kuulua myös kaikille erityisryhmille, kuten vammaisille. Koska oikeudet eivät ole itsestään selvästi samat kaikille, niitä varmistamaan on jouduttu luomaan esimerkiksi lapsille, naisille ja vammaisille omat nimikkosopimuksensa. ^{Koivurova & Pirjatanniemi 2014.} Silti myös se, että vammaisen ihminen nähdään ennen muuta vammaisryhmän jäsenenä, on ongelmallista. Helposti käy niin, että henkilön yksilölliset ominaisuudet hautautuvat vammaisuuden alle ja vammaisen henkilö edustaa valtaväestöön nähden ensisijaisesti poikkeavuutta eikä ainutkertaisuutta tai edes hyväksyttävää erilaisuutta.

Terve ja normaali ovat suhteellisia käsitteitä, aivan kuten vammaisenkin. Vammaisuus ei ole mikään ehdottomasti määriteltävissä oleva ominaisuus tai tila, vaan vammaisuudessa on kyse vaikeuksista osallistua yhteiskunnalliseen elämään samoilla ehdoilla kuin muut. ^{Pirjatanniemi 2014, 270.} YK:n vammaissopimuksessa määritellään, että vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen,

älyllinen, tai aisteihin liittyvä vamma, joka aiheuttaa sellaisen esteen, että henkilö ei voi täysipainoisesti osallistua yhteiskunnan toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa. Vammaisoppimuksessa vammainen ihminen nähdään nimenomaan oikeuksien haltijana eikä vanhakantaisesti lääketieteellisenä ongelmana tai hyväntekeväisyyden kohteena. Tämä ihmisoikeusperustainen näkökulma vammaisuuteen lähtee siitä, että vammainen henkilö on täysivaltainen yhteisön jäsen ja valintoihin ja päätöksiin pystyvä oikeuksien haltija, jonka asema yhteiskunnassa ei riipu kenenkään armeliaisuudesta.³⁵

35

Sosiaali- ja terveysministeriö on vuonna 2007 julkaissut *Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta* selkokielellisen esitteen.

Osallisuuden kulttuuri

Vammaisuuden yhteiskunnallisen lähentymistavan jakoa ympäristölliseen ja ihmisoikeusnäkökulmaan vastaavasti Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu tilanteen jako konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Edellisiä ovat tilanteeseen liittyvät erilaiset maantieteelliset olot ja ympäristön ulkonaiset puitteet sekä monet yhteiskunnan ja kulttuurin muodostet. Jälkimmäistä puolestaan edustavat arvot ja normit, henkinen ilmapiiri, koetut ihmissuhteet sekä taide yleensä. ^{Rauhala 2005, 42.} Jotta tilanne olisi taiteesta kiinnostuneen vammaisen ihmisen elämän laadulle suotuisa, täytyy taiteen ja kulttuuri olla saavutettavaa ja esteettöntä, niin fyysisesti kuin henkisesti. Kuten jo edellä todettiin, ihmisoikeuksiin ja siihen sisältyvään syrjäytymiseen liittyvät esteettömyys ja saavutettavuus tarkoittavat taiteen ja kulttuurin kentällä paljon muutakin kuin selkokielellisiä näyttelyjulkaisuja tai invavessoja julkisiin tiloihin tai pyörätuoliramppeja museoiden portaisiin.

Rauhalan mukaan ihminen voi olla suhteessa maailmaan ja kulttuuriin vain tilanteensa kautta. Tilanteen rakennetekijät saattavat olla mukana kulttuuriobjektien synnyssä siten, että ne joko suosivat tai ehkäisevät luovaa toimintaa. ^{Rauhala 2009, 40.} Taiteessakin läheisten ihmisten ymmärrys ja tuki on kannustavaa, kun taas heidän päinvastaiset asenteensa useimmiten luovuutta tukahduttavia. Erityistä tukea tarvitsevat taiteen tekijät ovat monella tapaa riippuvaisia muiden ihmisten avusta ja asenteista. Jos ympäristön suhtautuminen heidän taiteen tekemiseensä on torjuva ja vähättelevä eikä tarvittavia tukitoimia järjestetä, käy taiteen tekeminen lahjakkaallekin erityistaiteilijalle mahdottomaksi. Erityistilanteissa tarvitaan erityistä tukea.

On selvää, että vammaisuus ei ole sairaus, jota pitäisi pyrkiä parantamaan. Se, mitä voidaan parantaa, on tilanne. Vaikeakaan vamma ei tee

elämästä huonoa tai vähempiarvoista, kunhan yksilö saa tuntea olevansa hyväksytty ja hänelle annetaan hänen tarvitsemaansa apua ja tukea, oli kyse sitten asumispalveluista tai taiteen tekemisestä. Järjestämällä taroituksenmukaista tukea ja muuttamalla yhteiskunnallisia oloja voidaan vammaisten ihmisten osallisuutta kulttuuriin ja yhteiskuntaan parantaa. Suurimpana esteenä vammaisen henkilön taidetoiminnalle ja erityis- taidekasvatukselle on usein muiden yhteisön jäsenten asennevamma. Taidekasvattajien on tärkeää tehdä kasvatustyötä myös tällä saralla ja herätellä vammaisten ihmisten arjen ympäristöä ja taidemaailmaa huomaamaan taidetoiminnan potentiaali. Vammaisia ihmisiä ei saa nähdä vain kulttuurin kuluttajina, vaan myös aktiivisina kulttuurin tuottajina. Heillä täytyy olla muun väestön kanssa yhtäläinen oikeus toimia sekä kuvataiteen harrastajina että ammattitaiteilijoina.

Osallisuus on tärkeää paitsi yksilöille, myös kollektiivisesti, sillä näyttää siltä, että osallisuus tuottaa osallisuutta. Rikkoessaan rajoja vammaiset kuvataiteilijat ja muusikot kyseenalaistavat vallitsevien käsityksiä vammaisuudesta. Näin kaikkien erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten henkilöiden osallistumisedellytykset vähitellen paranevat. Ks. Pirjatanniemi 2014, 291.

Erityistaiteilijoiden ei ole mahdollista toimia itsenäisesti taidemaailmassa. He tarvitsevat tukea paitsi teosten teossa myös näyttelyiden järjestämisessä, tiedotuksessa ja teosmyynnissä. Näihin tarpeisiin vastaamaan ovat syntyneet eri puolilla Suomea sijaitsevat erityistaiteilijoiden työskentely-yhteisöt, kuten 90-luvulla perustetut Kaarisilta Nastolassa, Kirsikoti Lieksassa ja Lyhty ry Helsingissä. Vuonna 2002 perustettiin Ahti ja Jaana Isomäen aloitteesta kehitysvammaisten kuvataiteilijoiden työskentelyä ja taidemaailmanvalloitusta tukemaan Kehitysvammaisten taiteilijoiden tuki ry eli Kettuki. Hämeenlinnasta käsin yhdistys toimii valtakunnallisesti, pitää yllä alan kotimaista verkostoa ja kansainvälisiä suhteita, tiedottaa alan tapahtumista ja kartuttaa kehitysvammaisten taiteen kokoelmaa. Yhdistyksen ylläpitämä taidekeskus järjestää näyttelyitä ja koulutusta yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Kettukin yli kymmenen vuoden edunvalvontatyö on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, että kehitysvammaisten taide on saavuttamassa tunnustetun aseman osana kuvataidekenttää. Tukea ja asennemuokkausta tarvitaan kuitenkin yhä.³⁶

36

Ks. Kettukin toiminnasta www.kettuki.fi. Verkkosivuilta löytyy myös lista suomalaisesta kehitysvammaisten taidetta käsittelevästä kirjallisuudesta.

Hyvänä esimerkkinä pölyttyneiden vammaiskäsitysten tuuletuksesta käy jo kulttimaineeseen noussut punk-yhtye Pertti Kurikan nimipäivät. Yhtye on kantaaottavien sanoitustensa, julkaisuutensa sekä heistä kertovan Kavasikajuttu-dokumenttielokuvan välityksellä päässyt viestimään ajatuksiaan niin sanotulle vammattomalle suurelle yleisölle. Samalla yhtye on osoittanut, että vammaiset ihmiset voivat tuottaa laajaa kiin-

nostusta herättävää kulttuuria omista lähtökohdistaan. Toinen vastaava kulttuurin raja-aitoja kaatanut populaarikulttuurin esimerkki lähimenneisyydestä on Vähän kunnioitusta -elokuva, joka palkittiin vuonna 2010 Kettuki ry:n myöntämällä Vuoden taideteko -palkinnolla. Kyseinen nuoren, kehitysvammaisen naisen itsenäistymisestä kertova elokuva on Suomen ensimmäinen kehitysvammaisten ihmisten kanssa yhteistyössä tehty fiktiivinen elokuva. Kehitysvammaiset ihmiset osallistuivat elokuvan tekoprosessiin aina käsikirjoituksesta näyttelemiseen.

Koska populaarikulttuuri on voimakas mielipiteen muokkaaja, ei ole yhdentekevää, missä valossa vammaisuutta esimerkiksi elokuvissa esitetään. Elokuvan historiassa on jatkuvasti esitetty harhaan johtavia tulkintoja vammaisista ihmisistä. ^{Ks. Rieser 2011.} Käsikirjoituksissa ei ole selvästikään käytetty vammaisten ihmisen omaa asiantuntemusta, ja vammattomat näyttävät vammaisia roolihahmoja, vaikka vammaisuuden parhaat asiantuntijat löytyisivät vammaisten henkilöiden joukosta. Kansainvälisen vammaisliikkeen sloganin vaatimus ”Nothing About Us Without Us” eli ei mitään meistä ilman meitä olisi syytä ottaa huomioon myös taiteen ja valtakulttuurin kentillä.

Haaste kuvataidekasvatukselle

Ihmisoikeusulottuvuuksiin erikoistunut professori Elina Pirjatanniemi ^{2014, 297} toteaa: ”[S]uhtautuminen vammaisuuteen mittaa käsitystämme ihmisyydestä.” Se haastaa myös meidät kuvataidekasvattajat kysymään itseltämme, minkälainen on ihmiskäsityksemme kasvatustyössä ja minkälaiseen toimintaan se meitä ohjaa. Vammaiset ihmiset muodostavat maailman suurimman vähemmistön, noin 15 % maailman väestöstä³⁷, joten erityistaidekasvatuksessa ei ole kyse niin marginaalisesta ilmiöstä, kuin helposti ajatellaan ^{ma. 271}.

Taide on kulttuurimme keskeinen arvovaranto. Taiteen tekeminen antaa mahdollisuuden viestiä ja ilmaista tekijänsä tärkeiksi kokemia sisältöjä ja merkityksiä. Taiteessa ihmisyyden heijastajana on edustettuna kollektiivinen kulttuuri ja yksilöllinen ihminen. Asioiden käsittely taiteen keinoin voi olla keino parempaan itseymmärrykseen, mutta se voi tuoda arvokkaan lisän myös kollektiiviseen kulttuuriin kartuttamalla tietämystä erilaisten yksilöiden tavasta havainnoida ja käsittää maailmaa. Esimerkiksi kehitysvammaisille henkilölle todellisuus saattaa näyttäytyä varsin erilaisena kuin vammattomalle valtaosalle ihmisistä. Siksi hänen taiteensa voi avata muillekin näkymän tähän mielenkiintoiseen maailmantul-

37 Tosin suurin osa, noin 80 % vammaisista ihmisistä, asuu niin sanotuissa kehittyvissä maissa.

kintaan. Vaikka tässäkin artikkelissa erityistaidetta käsitellään yleisellä tasolla, ilmiönä, taidetoiminta ja sen seurauksena syntyvät teokset auttavat näkemään tekijän persoonana, omana ainutlaatuisena yksilönään, ei pelkkänä yhden erityispiirteensä, vammaisuutensa, edustajana.

Taidekasvatuksen avulla voimme parhaimmillaan vaikuttaa koko ihmiseen. Taiteessa aktivoituu luovan toiminnan kautta ihmisen tajunnallisuus. Toisaalta fyysisenä toimintana taiteen tekeminen voi vaikuttaa henkilön kehollisuuteen esimerkiksi harjoittamalla hänen motorisia kykyjään. Situaatión kohdalla puolestaan on mahdollista muokata sekä yksilön kokemusta omasta olemassaolostaan että vaikuttaa yhteisön asenteisiin. Taidekasvatus ulottuukin erityistaiteilijoiden ohjaukseen lisäksi koko yhteisön ja yhteiskunnan kasvatukseen eli tietoisuuden lisäämiseen ja asenteiden muokkaamiseen erityistaiteilijuudelle suotuisammiksi. Itsetuntoa loukkaavia tilanteita voidaan taidekasvatuksessa yrittää muuttaa kaikille saman ihmisarvon mukaisiksi. Vaikka kyse on ”vain” taiteesta, voi vaikutus yksilön elämään olla suorastaan mullistava. Rauhala^{2005, 140} korostaa, ettei muutosten aina tarvitse olla suuria ja dramaattisia, sillä holistisen ihmiskäsityksen mukaan tilanteissa säätöpiirissä kaikki tapahtumat läpäisevät toisensa ja resonoivat toistensa kanssa. Niinpä pienikin alkuvirike suotuisaan suuntaan voi olla sysäys kokonaisuuden myönteiselle kehitykselle. Lisäksi jokainen parannus tilanteissa sävyttää suotuisuudellaan myös toisia tilanteiden komponentteja, koska sen läsnäolo saa aikaan positiivista oman tilanteen tulkintaa.

Taide ja kasvatus suotuisan maailmankuvan tukena

Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen liittyy ajatus ihmisestä epätäydellisenä ja kehittyvänä sekä aktiivisena, omaa elämäänsä hallitsevana ja omia kykyjään kehittämään pyrkivänä toimijana, ei passiivisena kasvatuksen kohteena. Tähän katsantotapaan liittyy usko ihmisen yksilöllisyyteen ja ainutlaatuisuuteen sekä hänen sisäisiin voimavaroihinsa ja jatkuvaan haluunsa kehittyä. Rauhala on useissa julkaisuissaan korostanut, että ihmistä voidaan ymmärtää, auttaa ja hänen kasvuaan tukea vain, jos hänet nähdään ainutlaatuisena persoonana, jolla on oma elämänsähistoriansa ja subjektiivinen maailmankuvansa.

Rauhalan^{2005, 161} mukaan maailma merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee. Rauhala näkee taiteen ja kasvatuksen mahdollisuudet ihmisen kokemisen kehittämisessä merkittävänä, ja siksi myös taidekasvattajan vastuu on suuri. Kasvattajan ammattitaidoksi hän katsoo kyvyn valita ja

aktualisoida ne ymmärtämysyhteydet, joiden avulla kehkeytyvät merkityssuhteet kiinnittyvät jo olemassa olevaan maailmankuvaan. Rauhalan mukaan olennaista kasvatustapahtumassa on eri tavoin harjoitettava kokemuksen viljely. Se tapahtuu merkityssuhteita synnyttäen ja niiden keskinäistä harmonista koordinoitumista edistäen. Kasvatuksen tavoitteena on sellainen maailmankuvan täydentäminen ja laadullinen rikastaminen, että se takaa kussakin elämänvaiheessa siinä elävälle ihmiselle mahdollisimman hyvät valmiudet sekä yleisen elämäntaidon. ^{Mt.186–189.}

Erityistaidekasvatuksen kontekstissa elämäntaitoja voidaan pyrkiä parantamaan taiteellisen sivistymisen kautta, mikä tarkoittaa, että ihmisellä on mahdollisuus taiteen keinoin oman potentiaalinsa täyttämiseen yksilöllisenä persoonana ja yhteisönsä eli kollektiivisen kulttuurin jäsenenä. Taidekasvattajan tehtävä on raivata esteitä yksilön henkisen ja taiteellisen kehittymisen tieltä.³⁸ Taide voi mahdollistaa vammaiselle ihmiselle dialogisen suhteen maailman kanssa. Oman tekemisensä kautta hän voi olla aktiivinen taidemaailman kansalainen, luova toimija, ei vain kulttuurin vastaanottaja. Taidetta tekevä ihminen aivan konkreettisesti osallistuu maailmaan ja kulttuuriin, luo sitä uudelleen.³⁹

Voimaannuttavan kasvatuserityyden ytimessä on pyrkimys paitsi selittää ja ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä, myös halu toimia yhteiskunnallisen tasavertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolesta. Erityistaidekasvatuksessa tämä merkitsee erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden autonomian ja vapauden lisäämistä kulttuurikentällä sekä tukahduttavien olosuhteiden tunnistamista ja niiden vastustamista. Emansipatorinen pyrkimys ei ole vain taustalla vaikuttava periaate, vaan konkreettisesti läsnä kaikessa toiminnassa. Freirelän pedagogiikan mukaisesti erityistaidekasvatuksessa pyritään turvaamaan jokaisen oikeus ohjata omaa elämäänsä ja toimia yhteistyössä toisten kanssa. Tällöin sortona nähdään tilanteet, joissa ihmistä estetään tavoittelemasta asemaa itse-näisenä ja vastuullisena persoonana. ^{Freire 2005; Paakkari 2011.}

Tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta tavoiteltaessa on hyvä muistaa, että yhdenvertainen kohtelu ei tarkoita sitä, että kaikkia ihmisiä pitäisi kohdella kaikissa tilanteissa samalla tavoin. Päinvastoin, yhdenmukaisuus edellyttää usein aktiivisia tukitoimia, jotta samat toimintamahdollisuudet olisivat kaikkien ulottuvilla. Vammaiset ihmiset muodostavat yhteiskunnallisen ryhmän, jota yhdistää kokemus jonkin asteisesta syrjinnästä. Eri tavalla vammaisten henkilöiden kohtaamat osallisuuden esteet ovat kuitenkin erilaisia. ^{Pirjatanniemi 2014, 280, 283.} Vaikka taustalla vaikuttaisi sama lähtökohta eli vaikeus osallistua yhteiskunnalliseen elämään samoilla ehdoilla kuin muut, käytännön toiminnassa tarvittavat ratkaisut ja asiantun-

38 Opettajansa Juho Hollon tavoin Rauhalan näkee kasvatuksen olevan kasvunvoiman tielle osuvien esteiden poistamista ja suotuisien olosuhteiden luomista, kasvamaan saatamista ^{Hollo 1952, 22; Lehtoranta}

2007, 596.

39 Katso aktiivisesta kansalaisuudesta ja sen suhteesta sivistymiseen ja sivistyspedagogiikkaan Niemelä 2011; Tähtinen & Skinnari 2007.

temus edellyttävät kunkin persoonan tilanteeseen ja yksilölliseen tuen tarpeeseen perehtymistä.

Taiteellisessa prosessissa tekijä ilmaisee sisäistä maailmaansa teostensa avulla. Taide voi antaa äänen tai kommunikaatiotavan niille, joilla muutoin on rajoittuneet mahdollisuudet viestiä ajatuksistaan tai vaikeuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi yhteiskunnassamme. Kuvan tekeminen voi auttaa ihmistä löytämään tukahtuneet tunteensa ja sisäisen maailmansa, jota on usein vaikea tavoittaa puhutun kielen avulla. Vaikka tässä artikkelissa on erityistaidetta käsitelty pitkälti ihmisen maailmankuvanmuodostuksen ja hyvinvoinnin kannalta, erityistaide on myös luovaa toimintaa, jossa taiteella on itseisarvo. Erityistaidetoiminta ja -kasvatus sekoitetaan usein virheellisesti taideterapiaan. Vaikka laajasti ajatellen kaikki taiteellinen toiminta voidaan nähdä terapeuttisena ja varsinkin erityisryhmien ollessa kyseessä taiteen hyvinvointia ja itseyttä lisäävät aspektit korostuvat, erityistaidetoiminnan lähtökohdat ja tavoitteet eroavat ratkaisevasti terapiasta, jossa tavoitteena on paitsi ihmisen kokonaisvaltaisen kehittymisen tukeminen myös korjaaminen.

Meissä kaikissa on samaa se, että olemme kaikki erilaisia, eikä kukaan meistä pärjäisi koko elämänsä yksin. Tarvitsemamme tuen laatua ja määrää vain vaihtelee. Taidekasvattajien tärkeä tehtävä on puolustaa tasa- ja ihmisarvoa oman oppiaineemme välityksellä ja sen kontekstissa. Toiminnan suuntaamisen lisäksi tämä tarkoittaa herkkyyttä lähettämiesme viestien sisällölle, sillä kuvakulttuureihin kätkeytyy voimakas vaikuttamisen väline. Pyrkimys sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoiseen taidekasvatukseen edellyttää myös halua tuoda ammatitaitoisesti toteutettu taidekasvatus kaikkien ulottuville.

Taidekasvatuksen ja erityistaiteen suhde ei kuitenkaan ole ongelmaton. Koska erityistaiteen yksi tärkeä tavoite on äänen antaminen erityistä tukea tarvitseville henkilöille, visuaalista ”päälle puhumista” yritetään usein välttää käyttämällä ei-opettavaa lähestymistapaa varsinkin aikuisten työpajaohjauksessa. Pyrittäessä ammattimaiseen erityistaiteeseen kansainvälisenä toimintakenttänä ja taidekontekstina on outsider-taidemaailma, jossa vallitsee erityinen outsider-estetiikka. Tämän näkökulman mukaan erityistaiteilijoiden taideilmaisussa on jotain erityisen puhdasta ja autenttista ja siksi kiinnostavaa, jonka kulttuurin valtavirtaa päin työntävä ja yhdenmukaistava eli sopeuttava taidekasvatus voi turmella. Erityistaideohjauksen luonteeseen vaikuttaa ajatus siitä, että taidekasvatus edustaa perimmiltään dominoivaa valtakulttuurista ajattelua, joka voi peittää alleen vammaisen taiteilijan äänen ja estää kulttuurisen dialogin syntymisen.

Erityistaidetoiminnassa taidekasvattajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä erityistaiteilijan tahdon kunnioittamiseksi, varsinkin jos henkilöllä on vaikeita toiminta- tai kommunikaatio- rajoitteita. Taidekasvattajan rooli erityistaidekasvatuksessa on ohjata ja opastaa, ei määrätä ja päättää erityistuen tarvitsijan puolesta. Samoin mahdollisen avustajan tehtävä ei ole suorittaa ja tehdä, vaan mahdollistaa tuentarvitsijan itselähtöinen työskentely. Päättävävallan ja vapauden omaan ilmaisuun täytyy säilyä erityistaiteilijalla itsellään.

Kehitysvammaisuuteen yleisesti liittyy jonkinasteisia vaikeuksia oman toiminnan ohjauskyvyssä, minkä seurauksena kehitysvammaiset henkilöt ovat tottuneet ottamaan vastaan ohjeita ja ohjausta muilta. Heidän sosiaalista kanssakäymistään leimaa usein miellyttämisen halu. Tällaisessa asetelmassa toimiminen vaatii taidekasvattajalta hienovaraisuutta. On arvokasta kunnioittaa yksilöllisiä eroja eikä opetuksella paimentaa kaikkia noudattamaan samoja ajatuskulkua ja ilmaisutapoja. Pidättäytyminen totuttujen kuvanrakennuskonventioiden opettamisesta ja keskittyminen yksilöiden omasta kokemusmaailmasta ja esteettisestä mausta kumpuavan taideilmaisun tukemiseen voi edistää erityisryhmien kulttuurista omaäänisyyttä, sillä erityistaiteilijan käsitys tavoiteltavasta lopputuloksesta ja onnistuneesta teoksesta ei välttämättä vastaa vakiintuneita taidekäsitteitä.

Erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä on oikeus tehdä taidetta ja kehittyä taiteilijana omalla tavallaan, omista tarpeistaan, havainnoistaan ja tulkinnoistaan käsin, eikä muiden ihmisten taidekäsitteiden määräämistä lähtökohdista. Kun vammaisen henkilö toimii omassa elämämaailmassaan ja vastaa siellä esiintyviin haasteisiin omilla taiteellisilla keinoillaan, syntyneet vastaukset ovat kiistatta kulttuuria ja taidetta. Tuetussa taide-työskentelyssä on tärkeää kunnioittaa oikeutta erilaisiin esteettisiin käsitteisiin, sillä näin varmistetaan paitsi yksilöllisyyttä kunnioittava ilmapiiiri myös tuotosten taiteellinen kiinnostavuus. Tällainen lähestymistapa ei kuitenkaan saa johtaa taidekasvatuksen ja -opetuksen epäämiseen erityistä tukea tarvitsevilta henkilöiltä. Taidekasvatus ei voi olla heille esteellinen ja tavoittamaton kulttuurin saareke – se on väylä osallisuuteen.

Lopuksi

Kasvatuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena voidaan pitää toiminnallista sivistystä, joka merkitsee ensisijassa ihmisten voimaannuttamista. Sen päämääränä on tietojen ja taitojen ohella saada ihmiset itse ymmärtä-

mään omaan elämäänsä vaikuttavia valtasuhteita ja toimimaan tilanteensa parantamiseksi. Tällaisella sivistysajattelulla on vahva perinne suomalaisessa kansakoululaitoksessa, myöhemmin peruskoulussa sekä maamme vapaan sivistystyön kentällä. Yhteiskunnallinen tasa-arvo perustuu ajatukselle, jonka mukaan perhetausta ja varallisuus eivät saa määritellä mahdollisuuksia koulutuksen hankkimiseen. Vaikka valtaosalla koulutuksen tasa-arvo nyky-yhteiskunnassa toteutuisikin, aina on olemassa yksilöllisiä syitä ja erityisryhmiä, jotka ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksen ja sen myötä täysipainoisen osallisuuden ulkopuolelle niin taiteessa kuin muillakin yhteiskunnan alueilla.

Lauri Rauhalan^{2009, 118} mukaan maailmassa erilaiset epäsuotuisat tilat tarjoavat konteksteja, jotka yhteisöissä tulkitutuvat muutostarpeiksi ja sen myötä korjaavaksi käytännön toiminnaksi. Erityistaiteen ilmiöiden nousu taidemaailman ja taidekasvatuksen keskusteluun ja toimintaan voidaan osittain tulkita tällaiseksi epäkohtien aiheuttamaksi toiminnan aktivoitumiseksi. Rauhalan ajattelussa on helppo nähdä yhtymäkohtia freireläiseen ”sorrettujen pedagogiikkaan” sekä laajemmin kriittiseen pedagogiikkaan ja radikaaliin kasvatukseen⁴⁰. Rauhala ottaa maltillisesti mutta syväluotaavasti kantaa useisiin yhteiskunta- ja kulttuurifilosofisiin ongelmiin. Hän on monissa kirjoituksissaan asettunut puolustamaan yksión vapautta ja pyrkinyt riisumaan niitä henkisiä pakkopaitoja, joilla ihmisyyttä kahlitaan. Kasvattajien suhteen hän korostaa vastuuta ja eettistä valvutuneisuutta muita ihmisiä kohtaan. Hänen mukaansa yhteiskunnassamme tarvitaan kasvatusta, joka kannustaa ihmisiä kasvattamaan itsensä aidosti yksilöllisiksi persooniksi. Lehtovaara 2007, 608.

Vaikka tässä artikkelissa Rauhalan ajatuksia on tarkasteltu erityistaiteen kontekstissa, niillä on huomattavasti laajempi heijastuspinta, kun pohditaan kasvatuksen demokratiaan ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä yhteiskunnassamme. Kasvatus ylläpitää kulttuurin rakenteita ja instituutioita, mutta voi myös muuttaa niitä. Sen avulla voi kyseenalaistaa ja purkaa yhteiskunnassa ylläpidettyjä taantumuksellisia arvoja ja stereotypioita liittyivät ne sitten seksuaalisuuteen, yhteiskunnalliseen asemaan, etniseen taustaan tai vaikkapa vammaisuuteen. Silloin kun taidekasvatuksen taustalla vaikuttava ihmiskäsitys on holistinen, kasvattaja ei tyydy tarjoamaan vain oman aineensa oppisisältöjä, vaan huomion kohteena on koko ainutlaatuinen ihminen elämäntilanteineen ja ympäristöineen.

40

Katso kriittisestä pedagogiikasta esimerkiksi Giroux & McLaren, 2001 ja radikaalista kasvatuksesta Suoranta, 2005.

Minna Haveri on nykykansantaiteesta vuonna 2010 väitellyt taidekasvattaja, tutkija ja kulttuurin sekatyöläinen. Hän on laajasti kiinnostunut taidemaailman marginaaleista ja haluaa sekä tutkimus- että opetustyössään edistää tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta taiteen ja kasvatuksen kentillä. Haveri opettaa muun muassa erityistaid- ja yhteisötaidekasvatusta Aalto-yliopistossa ja toimii Kettukin eli Kehitysvammaisten taiteilijoiden tuki ry:n hallituksessa. Hänen suosikkiliikkeensä kohottaa suupielä.



Jouni Kiiskinen

Taidon kohta

– Pohdintoja koulusta ja ihmiseksi tulemisesta

Touko Voutilaisen ajatusten kanssa

Puhe ”asiaproosan” ja kaunokirjallisen tyylin vastakohdasta on perusteellinen erehdys. Kysymys ei ole tyylistä vaan asiasta. Jos on kuvattava suviyön yksinäisessä kulkijassa synnyttämät tunnelmat ja ajatukset, niin on tälle kuvaukselle asetettava juuri samat kielellisen tarkkuuden ja totuudellisuuden vaatimukset kuin jos on kuvattava kesäöiden valoisuuden vaikutus kevätvehnän kasvuun. Ero on siinä, että ihmisen ulkopuolisista asioista on helpompi kirjoittaa kuin hänen sielullisista liiukahduksistaan. Touko Voutilainen

Lainaan saman katkelman, jonka Kari Rydman on blogikirjoituksessaan *Suurmiehet ovat pieniä tapellessaan* nostanut esille säästämästään päiväämättömästä lehtileikkeestä. Tämä saatelkoon meidät tarkastelemaan Touko Voutilaisen (1918–1991) ajatuksia ja ajattelutapaa, joita vasten pohdin, mitä taidekasvatus tälle päivälle voisi olla. Kokonaishahmotukseni edustaa edellä mainittua sielullista lii kahdusta tai oikeastaan sen edellyttämää kenttää, johon asettuvat niin ihmiskäsitykseni, taidekäsitykseni kuin myös käsitykseni koulusta puitteena toiminnalle, jota kutsumme kasvatuksiksi. Tekstini aukkoisuus jättää toivoakseni tilaa lukijan omalle ajattelulle ja mahdollisuuden vertailla kasvatusnäkemystään, joka kullekin on omasta kokemushorisontista esiin hahmottunut. Luon ensin lyhyen katsauksen omaan kokemushorisonttiini.

Koulukokemukseni taidekasvatuksesta olivat hyviä, kuten monella muullakin kuvataideopettajaksi päätyneellä. Kouluaikaani ala-asteelta lukioon leimasi toisaalta myös ajoittainen ankeus koulukiusaamisineen ja pitkästyksineen. Kaikesta huolimatta yritin muiden kohtalotovereideni mukana omaksua päälle vyöryvää sirpaleista tietomassaa. Erityisesti yläasteella hämmennys tiedon omaksumisessa korostui, kun kaikki eri aineiden opettajat tuntuivat pitävän omaa oppiainettaan ja siihen sisältyvää maailmankatsomusta tärkeimpänä mitä olla saattoi. Tämä oli tietenkin nuoren ihmisen näköharhaa, joka syntyi, kun opettajat paneutuivat asiaansa ja heistä näkyi oppilaille vain opettajuus. Tämän kaiken keskellä kuvaamataito nousi tärkeäksi äidinkielen rinnalla. Näiden avulla saattoi ajatella tietyllä tavalla ja yrittää hahmottaa maailmaa (todellisenä ja kuviteltuna) kokonaisuudessaan, ei vain tiedonalan tarjoamasta perspektiivistä.

Keskityn kirjoituksessani taiteen ja taidon opettamisen *kohdan* hahmotteluun kouluopetuksessa. Kohdalla tarkoitan teoreettisesti hahmotuvaa topologista risteystä, jossa taide ja taito yhdistävät ihmiskäsityksen, opetussuunnitelman ja kasvatuskäytännön erillisinä hahmottuvia matriiseja.

Kasvatusta ja erityisesti kasvatuksen teoriaa koskevissa keskusteluissa kasvatusta näyttäisi ikään kuin toteutuvan rikkumattomassa rauhassa, kasvattajan ja kasvatettavan välisessä dialogisessa suhteessa, joka mahdollistaa muun muassa herkästi kasvun tapahtumaa ennakoivat sielunliikahdukset ja niiden tunnistamisen. Realistisempaa lienee kuitenkin tilanne, jossa ensin olisi opittava löytämään ja säilyttämään rauha ja vasta tämän jälkeen tulee mahdolliseksi ajattelun taitojen täysipainoinen kehittyminen. Sama edellytys ajattelun taidossa harjaantumiselle on nähdäkseni tavoitettavissa myös työelämässä, jonka peleihin ja mitta-asteikkoihin voi kadottaa ajattelevan varsinaisen itsensä.

Haluan seuraavaksi nostaa esiin ajattelua ja esikuvallisia tuokioita erään ilmeisen huumorintajuisten ja ajattelussaan täsmällisen ihmisen tien varrelta.

Touko Voutilaista pidetään luokattoman ja kurssimuotoisen lukion isänä ^{Lampinen 2008, 48}. Lisäksi Touko Voutilainen oli keskeinen kehittäjä periodi-järjestelmän kehittämisessä ja tärkeä aloitteentekijä yhtenäiskoulukokeilun takana. Yhtenäiskoulusta minulla ei ole kokemusta, kävin peruskoulun, mutta luokattoman lukion sain kokea yhdeksänkymmentäluvun puolivälissä. Kokemukseni lukiosta olivat rohkaisevia laitostai-

sen peruskoulun jälkeen. Oli ihmeellistä, kun saattoi valita kuvataiteen valinnaisen kurssin, jossa saatettiin tehdä vain yksi ainoa työ. Nostan tämän esiin siksi, että tuolla kurssilla sain voimakkaan kokemuksen kuvan tekemisestä. Kokemuksen merkityksen oman ajattelun kehitykselle hahmotin vasta myöhemmin reflektoidessani polkuani kuvataideopettajaopintoihin.

Kyseisellä kurssilla piirrettiin ohutkärkisellä tussikynällä isolle paperille kuva mallikuvan pohjalta. Kuvaa raapustettiin muutama tunti kerrallaan viikosta toiseen. Työskentelyn edetessä aika alkoi saada uudenlaisia merkityksiä: arkipäivien jatkumossa pätkiksi (oppitunneiksi) pilkottujen ajanjaksojen keskelle piirtyi kokemuksessani ajan punainen lanka. Lopputuloksena syntynyt mustavalkoinen tussityö kokosi yhteen jokaisen matkalla tökätyn pisteen ja vedetyn viivan. Työn hidas kehkeytyminen opetti minulle, kuinka taideoliot syntyvät maailmaan, vaikken tapahtumaa tuolloin osannutkaan näin nimetä. Materiaalit ja yksittäiset teot kokoontuivat yhteen, lopullinen teos oli enemmän kuin osiensa summa.

Tämän kaltaisen muistelun siivittämänä olen lukenut Touko Voutilaisen kirjoituksia ja hänestä kirjoitettuja tutkimustekstejä. On ollut hyvin kiinnostavaa kurkistaa ajatteluun, jossa edellä kuvatun kaltaisille kokemuksille on tietoisesti rakennettu puite opetussuunnitelmatasolla. Nähdäkseni Voutilaisen ajattelun monipuolisemmin olen tutustunut myös Leena Syrjälän (1990) tutkimukseen Touko Voutilaisesta ajattelijana ja rehtorina. Syrjälän tutkimus on hyvä lähde Voutilaisen ajattelutavan hahmottamiseen ja rikas lukukokemus useine suorine lainauksineen Voutilaisen haastatteluista. On ollut kiinnostavaa tutustua Touko Voutilaisen kirjoittamiin koulutuksen järjestämistä koskeviin julkaisuihin ^{Voutilainen et al. 1990 sekä Voutilainen 1986} sekä erityisesti hänen pakinakokoelmaansa *Kevytmielisesti* vuodelta 1965, jota voin suositella lämpimästi.

Yhtenäiskoulun tunnelmiin olen päässyt Kari Rydmanin verkkosivuilta julkaistun *Muistoja nuoruuden korkeakoulusta* -kertomuksen kautta. Korkeakoululla tässä viitataan Helsingin Yhtenäiskouluun, joka Rydmanin kertomuksesta päätellen toimi opinahjona myös aikuisille. Kertomuksen kautta muodostuva kuva synnytti innostavia pohdintoja koulun mahdollisuuksista. Nykyinen peruskoulua koskeva keskustelu tuntuu hyvin etäiseltä verrattuna yhtenäiskoulusta syntyneeseen kuvaan. Rydmanin kertomus havahduttaa ajattelemaan, kuinka elämänilo ja elävä vuorovaikutus voisivat entistä vahvemmin juurtua koulun käytäntöihin ihmisystävällisen suunnittelun kautta.

Touko Voutilaisen ajattelun piirteitä

Sinä olet höylä, sanoa tokaisi Petteri minulle aivan arvaamatta.

- *Mikä? Kysyin minä luullen erehtyneeni.*
- *Höylä. Olet höylä, et höynä, vaikka voisit kyllä olla sekin, jatkoi Petteri, joka yleensä unohti hyvät tavat aina keskustellessaan minun kanssani.*
- *Selitähän tarkemmin, miksi minä olen höylä, pyysin.*
- *Höylä ottaa vain pinnasta, ja siitäkin ohuelti, sanoi Petteri. Sinä olet lisäksi tylsä kuten höylät ovat melkein aina. Terä ei ole oikein asennettu, ja lastut tukkivat aukon, niin että sitä täytyy yhtenäen sorkkia auki tikulla tai rautanaulalla.* Voutilainen 1965, 163.

Voutilainen kuvailee omaa ajatteluaan pakinaksi kirjoittamassaan keskustelussa alter egonsa Petteri Pulmalan kanssa. Pakinan lopussa hän toteaa Petterin olevan sorvi, jota Petteri itse piti hienoimpana puutyökaluuna.

Leena Syrjälä kuvaa tutkimuksensa haastatteluaineiston pohjalta Voutilaista ajattelijana muun muassa idearikkaaksi, täsmälliseksi, intuitiiviseksi ja luovaksi Syrjälä 1990, 87, 91. Täsmällisyyttä lukuun ottamatta listaus kuulostaa osoittavan melkein kehen tahansa taiteen kanssa tekemisissä olevaan. Nähdäkseni täsmällisyys on kuitenkin tässä kohden merkittävä lisäys, ja se taivuttaa luovuudenkin merkitykseen, jossa uudet ideat saatetaan harkiten toteuttamiskelpoiseen muotoon ja sovellettavaksi käytäntöön.

Luovuus ei ole Voutilaisen kohdalla irti sosiaalisesta todellisuudesta, kuten sanan tavallisessa, yksilön arkiseen puuhasteluun liittyvässä, merkityksessä. Voutilaisen luovuus koskettaa valtakunnallisia koulujärjestelmiä, minkä edellyttämää ajattelun taitoa en osaa kuvata siten, että se tulisi Voutilaisen omia kirjoituksia ja lausuntoja paremmin esille. Sannottakoon, että Voutilainen itse ei pitänyt sanasta luovuus, varsinkaan itseään koskevista arvostelmista. Hän itse luonnehti itseään ennemmin teoreetikoksi tai käsiteanalytikoksi Syrjälä 1990, 85.

Rydman muistelee Eino S. Repoa, joka oli luonnehtinut Voutilaista seuraavasti:

INimimerkki! Humanisti, jonka juhdat lähtevät laiskasti sanojen auraa vetämään, mutta jatkavat sitten järkähtämättömästi eteenpäin kääntäen syvää, suoraa, logiikkaa välkkyvää viilua.

Voutilaisen ajattelussa leimallinen analyttisyys näyttäytyy myös Voutilaisen tavoissa opettaa. Voutilainen toimi urallaan rehtorin tehtävien lisäksi historian opettajana, mutta oli kiinnostunut laajasti myös muiden aineiden opettamisesta Syrjälä 1990, 69. Syrjälän mukaan Voutilainen oli opettajana lapsikeskeisyyden sijaan asiakeskeinen: oppimisen tavoitteena oli

asioiden ymmärtäminen ja syy-seuraussuhteiden hahmottaminen ^{Mt.}. Rydman kertoo muistelmissaan, kuinka yhtenäiskoulun opettajat saattoivat siirtyä opettamaan muita aineita ja heistä kehittyikin Rydmanin sanoin ”melkoisia polyhistoreita”. Rydman toteaa, että yhtenäiskoulun opetustavoissa juuri asian sisällön uudelleen arviointi toi mukanaan myös tarvittavat pedagogiset ratkaisut.

Asiakeskeinen tutkiva opetustapa saattaa tuoda mieleen epäilyjä siitä, kuinka opetustilanne pysyy opettajan hallinnassa. Tässä näkisin tärkeänä katsoa Voutilaisen antamaa esikuvaa kokonaisuutena. Tällainen opetustapa oli nähdäkseni sidoksissa muun muassa Voutilaisen persoonaan ja taitoon hänen toteuttaessaan opettajan performatiivista roolia. Syrjälän ^{1990, 69} mukaan Voutilainen toimi kurinpidon kannalta huomaamattomasti ja onnistui luomaan luokkaan rauhallisen ilmapiirin. Syrjälän mukaan huumorin viljelemisellä oli tässä avainasema ^{Mt.}. Opetustavoiltaan Voutilainen oli tämän päivän vaatimusilmapiiriin verrattuna näennäisen perinteinen. Hän suosi opetuksessaan luennointia ja elävää kerrontaa ^{Mt.}. Olisikohan opettajankoulutuksessa ja opiskelijavalinnoissa syytä ottaa entistä painokkaammin huomioon huumorintaju ja tarinan-kerrontataidot, varsinkin nyt, kun vuodelle 2016 suunnittelussa olevat perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelman perusteet povaavat opetuksen muuttuvan tutkivaksi ja ilmiökeskeiseksi.

Voutilainen oli sekä ajattelijana että opettajana todellisuuden tieteil-liseen ja analyttiseen tutkimiseen suuntautunut arvorealisti. Arvorealismi on käsittääkseni tutkimista edellyttävä tapa suhtautua arvoihin: arvot ovat peräisin todellisuudesta, ja niistä voi päästä tutkien selvyYTEEN.

Osmo Lampinen ^{2008, 48} toteaa koulun eettisen kasvatuksen askar-ruttaneen Voutilaista läpi tämän elämän. Voutilaisen suhdetta arvoihin voitaneen pitää tutkimusorientoituneen kasvatustavan perustana.

Arvorealismien mukaan olemassa olevat yksilöstä riippumattomat ar-vot voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen ^{Lampinen 2008, 48}. Tätä ajatus-ta vasten voidaan ajatella myös ihmistä koskevia *velvollisuuksia* ihmiseksi tulemisen ja ihmisenä olemisen ehtoina ^{ks. Weil 2007}.

Tässä hahmottuu tietty ihmiseksi tulemisen tapa, jota Voutilaisen näkemyksen mukainen koulu voisi tukea. Tietenkin ihmisyyys, johon näin orientoituneen koulun kautta synnyttään, on myös laadultaan erityinen. Tässä hahmotuttava käsitys ihmisestä on luonteeltaan selvästi velvoittava, yhteisöön erityisellä tavalla sitouttava ja tutkimuksen kautta hahmottu-vaan arvoperustaan ankkuroiva.

Voutilainen sitoutui ajattelijana käytäntöön. Hän panosti käytännöstä esiin nousseisiin ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen. Syrjälä toteaa Vou-

tilaisen opettaneen myös työtovereilleen, ettei olemassa olevaan tulisi tyytyä vaan tulisi aina ajatella, voisiko asian tehdä toisin – paremmin. Syrjälä 1990, 92.

Sama kriittinen ja kehittävä asennoituminen Voutilaisella oli myös koulua kohtaan. Voutilaisen arvorealismi näkyy hänen tavassaan kuvata kasvatuksen tavoitteita:

Kasvatuksen tavoitteet täytyy asettaa niin universaalisesti, etteivät ne missään vaiheessa ole ristiriidassa minkään inhimillisesti hyväksyttävän elämän tarkoituksen kanssa. Syrjälä 1990, 115; Lampinen 2008, 49.

Koulua kohtaan asetettavaan kysymykseen, miksi se on olemassa, voidaan näin lähteä etsimään vastauksia hyvinkin perustavalta tasolta – ihmiselämän tarkoituksesta. Minkä tarkoituksen mukaisia kasvatustekoja koulu ylläpitää? Tätä voidaan ajatella myös kokonaisuuden osan kautta: miksi koulussa opetetaan kutakin ainetta? Mitä taidekasvatusteolla tarkoitetaan? Mihin se suuntaa? Minkä tarkoituksen mukaisia taidekasvatusteot ovat? Voutilaisen mukaan ”kasvatuksen tavoitteet seuraavat siitä, mitä tarkoituksia ihmiselämälle yleensä annetaan, minkälaista ihmiselämää pidetään arvokkaana” Syrjälä 1990, 115.

Kasvatus on Voutilaisen mukaan teko, jolla on tietty tarkoitus. Voutilainen korosti, että opetuksen lisäksi myös opiskelussa tuli korostaa päämäärätietoisuutta. Voutilaisen mukaan tästä seurasi myös opetuksen ”elävyys”, kun opetettavasta tietoaineksestä analysoitiin esiin sen tarkoitus. Syrjälä 1990, 132–133.

Toisin sanoen tässä voisi olla myös perustavanlaatuisena pyrkimyksenä tunnistaa itsessä, omassa ajattelussa ja elämäntavassa oleva ”juoni” ja päästä ymmärryksen lisääntymisen kautta tietoiseen suhteeseen sen kanssa. Voutilaisen opetustavassa tiedon analysoiminen oli sosiaalinen tapahtuma ja näkökulmien moninaisuudella oli ilmeisen suuri rooli ymmärryksen syntymisessä. Juoni, tai Voutilaisen sanoin tarkoitus, on nähdäkseni sama ilmiö, jota fenomenologisessa ajattelun perinteessä kutsutaan intentionaalisuudeksi. Maurice Merleau-Pontyn mukaan intentionaalisuus käy ihmisessä juuriin asti: kognitiiviseen elämään, haluihin ja havaintoihin Dreyfus 1996. Tarkoitusten analyysin voikin nähdä hyvin yleiseksi radikaalin kasvatuksen menetelmäksi.

Kouluun sitoutuneiden tarkoitusten tunnistamisen ja ennakkoluulottoman muuttamisvalmiuden taustalla Voutilaisella oli kyky ymmärtää näitä hyvin kokonaisvaltaisesti. Tässä kohtaa on syytä siirtyä tarkastelemaan arvoa, joka toisaalta antoi Voutilaiselle avaimet instituutiokriittisyyteen, toisaalta asetti myös hänen ihannekoululleen ja ihmiskäsitykselleen

tarkoituksen. Tämä tarkoitus oli Voutilaiselle *totuus*. Siihen pyrkimisen asennetta voidaan kutsua *totuudellisuudeksi* ja siihen pyrkimisen käytäntöä filosofiaksi.

Käsitteitä Uuden taidekasvatusliikkeen käyttöön

Sarjasta Petteri Pulmalan lokakuisia ajatuksia:

On olemassa ulkonaisia merkkejä, oireita, joiden perusteella voi uumoilla, milloin ihminen puhuu todellisesta asiasta, milloin vain omista taikka toisten mielipiteistä. Iän mukana näitä merkkejä oppii tulkitsemaan, jos oppii. Kaikki eivät näytä oppivan.

Puheen sointi, se paljastaa paljon. Milloin sana sattuu oikeaan asiaan, se helähtää toisin kuin jos se menee ohi taikka kolahtaa vain asianomaiseen itseensä. Voutilainen 1965, 46.

Sarjasta Elämänfilosofisia keskusteluja:

Elämäntaidon perusongelma on seuraava: Kuinka elää jokainen yksityinen päivä niin kuin se olisi koko elämä, sanoi Petteri. Tämä tarkoittaa sitä, ettei se mitä teen tänään taikka huomenna, saisi olla pelkästään ylihuomista varten, vaan että jokaiseen päivään täytyisi sisältyä jotain lopullista täyttymistä. Yhtään päivää ei siis saisi uhrata pelkästään tulevaisuudelle. Mutta toisaalta on tietysti siten, että jos emme huolehdi tulevista päivistä, ne muodostuvat ikäviksi. Tulevaisuuden rakentaminen uhraamatta sille nykyisyyttä, siinä on elämänfilosofian peruskysymys.

– Ja mikä on sen kysymyksen ratkaisu? Kysyin

– Sille ei ole mitään yleispätevää ratkaisua, vaan jokaisen on luotava ratkaisu itse, omalla elämällään. Minun ratkaisuni on toinen kuin sinun, sanoi Petteri.

Voutilainen 1965, 127.

Keskustelu Petteri Pulmalan kanssa jatkuu pohdintaan siitä, ketkä voivat antaa suuntaviivoja, ohjeita. Ketkä ovat suuria opettajia? Filosofit vai koulumestarit?

Pyrin seuraavaksi nostamaan esiin Touko Voutilaisen ajattelusta suomalaisen kasvatusajattelun kannalta olennaisia seikkoja ja toisaalta Uutta taidekasvatusliikettä tukevia, sille suuntaviivoja antavia, strategisia lähtökohtia.

Uusi taidekasvatusliike edustaa nähdäkseni genealogista tutkimusasennetta. Pyrkimys nostaa esiin olennaisuuksia vallitsevista kasvatuskäytännöistä vaikuttaa ristiriitaiselta tämän tutkimustavan suhteen. Genealogiassa ei yleisesti ottaen pyritä nostamaan esiin tai pönkittämään mitään historiallisen ”suuren kertomuksen” kannalta olennaista, vaan esiin nostetaan yllättäviä sivupolkuja ja vaikutuksia, jotka ovat johtaneet

jonkin ilmiön syntyyn sellaisena kuin se tänä päivänä meille näyttäytyy. Olennaisuuksista voitaisiin ottaa esimerkiksi taidon opettamisen itsensänselvyys, joka on selvästi osa suurta kertomusta, mutta sen perusteluihin tälle päivälle tarvitaan moninaisia kertomuksia.

Voutilaisen kautta tarkasteltuna yksi perustava, lukiokoulutuksen nykyisessä muodossa näkyvä, suuntaviiva on totuudellisuuden ajatus. Taidekasvatuksen näkökulmaan rajatussa tarkastelussa on olennaista taidon liittyminen totuudellisuuden periaatteen mukaiseen kasvatukseen. Taidolla on Voutilaisen kasvatustajattelussa selkeästi määritelty kohta.

Totuudellisuus

Keskeiseksi ja perustavanlaatuiseksi arvoksi Voutilaisen ajattelussa ja toiminnassa nouseva *totuudellisuus* leikkaa sekä tiedollisen että eettisen kasvatuksen ^{Syrjälä 1990, 134}. Toisin sanoen totuudellisuuden voidaan nähdä tiedollisen orientaation (opetetaan tieteen totuutta, ei luuloja) lisäksi antavan suuntaa ajattelun taidoissa harjaantumiselle sekä elämäntapojen hahmottamiselle ja muuttamisvalmiuksille.

Sana totuudellisuus ei tule kovinkaan usein vastaan kasvatusta koskeissa keskusteluissa. Jos jotenkin päädytään arvokeskusteluun yleensä, saatetaan mainita hyvän ja kauniin yhteydessä ”tosi” tai ”totuus”. Totuudellisuus on osuva sana kasvatustieteellisessä keskustelussa, koska sen käsite viittaa johonkin, joka on helpompi ajatella liittyväksi käytäntöön tai toimintaan.

Voutilaisen mukaan totuutta on kahta laatua: looginen virheettömällä päättelyllä premisseistä johdettu totuus sekä empiirinen totuus, jonka tapauksessa lause pitää yhtä, koettavan⁴² ja ehkä mitattavankin, todellisuuden ilmiön kanssa. Totuus oli Voutilaiselle perimmäinen arvo ja totuudellisuus ihmisen arvostavaa asennetta totuutta kohtaan. ^{Syrjälä 1990, 134.}

Voutilaisen totuutta koskevassa käsityksessä hahmottuu avoin suhde kokemukselliseen, josta tieteellisen ajattelun avulla voidaan lausua joitakin tieteen totuuksia. Voutilaisen ajattelua seuraten ihminen voi toisaalta puhua totuuden elävöittämällä äänellä myös muusta. Jos äänen soinnin metaforaa sovelletaan taiteen alueelle, voidaan taidekasvatuksellekin johtaa päämäärä ja metodi. Tässä on kuitenkin syytä muistaa, että kyseessä on Voutilaisen käsitys totuudellisuudesta ja lisäksi minun tulkintani siitä.

Minulle totuudellisuus on tullut vastaan muutamien Voutilaisen aikaisten teksteissä ja puheissa. Heistä Yrjö Kallinen⁴² (1886–1976) piti

41

Kokemusperustaisuuden ajatus ei tässä rajaudu tieteeseen. Koettava, joka ei mahdu tieteen väliinään käyttämään mittalaitteeseen eikä tule tunnistetuksi sellaisen avulla, voi aivan hyvin antaa sysäyksen taideteoksen synnylle.

42

Puolustusministerinäkin toiminut Yrjö Kallinen toimi aikanaan mm. kansanvalistuksen, rauhan aatteen ja osuustoiminnan parissa. Totuudellisuutta käsitellyt Yrjö Kallisen esitelmä Elämän syvyysspektin arviointia vuodelta 1969 on kuunneltavissa verkossa.

totuudellisuutta, siis asennetta, perimmäisenä arvona ja erottautuu näin Voutilaisen ajattelusta, jossa perimmäinen arvo oli totuudellisuuden sijaan itse totuus. Filosofi Erik Ahlman (1892–1952) kirjoitti totuudellisuudesta vuonna 1929 kirjassaan *Totuudellisuuden probleemi*.

Voutilaiseen kyseiset ajattelijat liittyvät myös elämänhistoriallisesti. Sekä Kallinen että Ahlman vierailivat aikanaan Urania-nimisessä keskustelupiirissä, jonka perustajajäseniin Voutilainen kuului ^{Syrjälä 1990, 51}. Kallinen vieraili Kari Rydmanin muistitiedon mukaan myös puhumassa Yhtenäiskoulun juhlassa.

Erik Ahlmanin avulla voi päästä jyvälle totuudellisuuden ideasta, kuinka se esimerkiksi vaikuttaa suhtautumiseemme sisäisesti koettavaan arvomaailmaan. Ahlmanin käymän totuudellisuudesta käydyn keskustelun juuret juontavat mannereurooppalaisesta filosofian perinteestä, erityisesti Nietzschestä. Ahlmanin mukaan totuudellisuus liittyy muun muassa Nietzscheä periytyvään itsepetoksen pohdintaan. Esimerkkinä Erik Ahlman käyttää itsetuntemusta, johon hän suhtautuu varauksella: itsetuntemus voi nimittäin taivuttaa muistin myöntymään esimerkiksi siihen, mitä itse on luullut joskus ”todella” tekevänsä. Sisäisiin havaintoihin liittyy Ahlmanin mukaan aina harhan mahdollisuus. ^{Ahlman 1929, 19–20.}

Taidekasvatuksen, erityisesti uuden, kannalta olennaista tässä lienee se, millaista asennetta kasvattaja välittää. Kuinka kasvattaja ohjaa suhtautumaan esimerkiksi kuvan tekemisen kautta ilmeneviin identiteetin representaatioihin, käsitykseen siitä, kuka olen? Onko vaarana, että vahvistetaan hyvän elämän kannalta vahingollista harhaa?

Totuudellisuus on siis ollut eräiden keskeisten 1900-luvun suomalaisten intellektuellien perimmäisenä arvona ja ainakin omaan ajatteluun tehokkaasti vaikuttaneiden puheenvuorojen (Kallinen) ja kirjoitusten (Ahlman) keskeisenä käsitteenä. Se on ollut perustavana asenteena Voutilaisen alulle panemissa koulunkehityshankkeissa. Keskeistä on ollut kyseisen todellisuussuhteen välittämisen rakenteellinen tukeminen.

Tieto, taito ja niiden välinen suhde

Touko Voutilaisen, Jouko Mehtäläisen ja Ilkka Niiniluodon ¹⁹⁹⁰ kouluhallituksen toimeksiannosta kirjoittamasta teoksesta *Tiedonkäsitys* välittyy kuva tiedollisen ja taidollisen kasvatuksen välisestä suhteesta. Lukiessani mietin, millaista keskustelua tekijät mahtoivat käydä kirjaa tehdessään ja kuinka yksimielisiä he mahtoivat olla lopputuloksesta.

Kouluhallituksen tarkoituksena oli herättää kyseisellä julkaisulla kes-

kustelua. Minulla ei ole tietoa siitä, kuinka vilkkaan keskustelun kirjanen lopulta sai aikaan julkaisunsa hetkellä, mutta itse en ole ainakaan vielä sellaiseen keskusteluun törmännyt. Tarve vastaavalle keskustelulle on olemassa edelleen ainakin taidekasvatuksen tiedonalan edustajilla⁴³. Taidekasvatuksen alalla on vilkasta tutkimustoimintaa ja luonteeltaan omaleimaista tietoa hankitaan moninaisilla laadullisilla menetelmillä. Taiteellisen tiedon ongelma ja sen johdannaiset tekevät nähdäkseni Voutilaisen ja kumppaneiden työstä hyvän kiinnostuksen keskustelulle ja muiden näkökulmien esiinnostamiselle.

Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto tekevät yhteenvedon taidon ja tiedon suhteesta, erityisesti *kehittyvän* tiedonkäsityksen osalta, seuraavasti:

Taitoon kuuluu [...] aina tieto ja tietoon kuuluu taito. Tieto, josta puuttuu taitoelementti (ymmärtäminen, soveltaminen), ei yleensä ole käyttökelpoista ja toisaalta vähänkin monimutkaisemmat taidot edellyttävät tietoja.

Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 26.

Tämän ajatuksen mukaan, tiedollisen kasvatuksen näkökulmasta, taito on välttämätöntä ja liittyy olennaisesti yhteen tietämisen kanssa.

Ihmiskäsityksen kannalta tarkasteltuna tämä ajatus haastaa taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuuden uskovat ajattelemaan taidekasvatuksen rajautumista uudelleen. Jos tiedollinen ja taidollinen kasvatusta liitetään yhteen näin ”orgaanisesti”, ei taidekasvatuksenkaan kohdalla voida puhua erityisestä kuvataide-oppiaineen ihmiskäsityksestä syyllistymättä tekemään ihmistä osiin jakavia linjauksia ajattelussa ja lopulta käytännössä.

Voutilainen tähdensi, että kasvatukseen kuuluu aina tarkoitus, ja että tästä tarkoituksesta, ihanteesta, tulisi olla tietoinen ^{Syrjälä, 113–114}. Ihmiskäsitys on yksi tällainen tarkoitus. Usein taidekasvatustoiminnan lähtökohdaksi julistettu holistinen ihmiskäsitys olisikin ehkä syytä suhteuttaa taidekasvatukseen täsmällisemmin siten, että taidekasvatusta nähtäisiin *osana* holistisen ihmisen kasvattamista. Taidekasvatuksen mittakaavan voidaan todeta vääristyneen, jos taidekasvatuksen ajatellaan ”hoitolevan” koko holistinen ihminen ajamalla tämä käytäntöjensä läpi, niin että tuloksena syntyy uusi parempi ihminen. Tätä käytäntöä toteuttavat ja uskomuksia vahvistavat yksittäiset taidekasvattajat. Taiteen ja taidon kohta ihmiseksi tulemisessa tulisikin tässä esitetyssä kontekstissa määritellä suhteessa muuhun kasvatukseen, jotta taidekasvatusta ei osaltaan vahvistaisi ihmisen pirstoutumista eri oppiaineiden luomiin unitodellisuuksiin. Ihmiskäsityksestä tulisikin käydä koko kasvatuksen alalla yhteistä keskustelua.

Voutilainen arvosteli omana aikanaan peruskoulussa ja lukioissa vallinnutta tiedon sirpaleisuutta, jota osaltaan aiheutti oppiaineiden tietoineksen eriytyminen irrallleen kokonaisuuksista sekä työskentelyn ajallisesti hajautettu järjestys ^{Voutilainen 1986, 56}. Tätä korjaamaan Voutilainen kehitti periodijärjestelmän.

Kouluopetuksen paremman organisoinnin tarpeen ajamana Voutilainen kehitti tiedollisen kasvatuksen teemaa pidemmälle, niin ikään Kouluhallituksen tilaamassa FOTA-projektissa, joka jäi kuitenkin Voutilaiselta kesken. Osmo Lampisen mukaan ajatus tiedollisen kasvatuksen formaaleista tavoitteista (FOTA) oli tullut Voutilaiselle jo 60-luvulla. 80-luvun lopulla tavoitteita kokeiltiin käytännössä, mutta Voutilaisen kuolema vuonna 1991 katkaisi tämän kokeilun. Projektin vaikutuksista oppilaille ei ehditty saada tuloksia. ^{Lampinen 2008, 48–49.}

Kaikkien näiden kokeilujen taustalla oli pyrkimys taata hyvät edellytykset ajattelun taitojen oppimiselle ja siten myös eettiselle kasvatukselle. Kuvaamataidon osuus tämän kuvan jatkeena, osallisena eettiseen kasvatukseen, voisi liittyä kuvittelukyvyn kehittämiseen. Jos kuvittelukyvyn kehittämiseksi asetetaan suunta ja tarkoitus, se voidaan ankkuroida Voutilaisen esittämään perimmäiseen arvoon, eli totuuteen. Kuvittelukyky kehittyisi totuudellisesti siten, että kuvitteellisen tulisi perustua koettuun, siis empiiriseen totuuteen⁴⁴. Muussa tapauksessa kuvittelulla ei olisi kasvatuksen kannalta arvoa tässä kasvatusteoreettisessa viitekehksessä.

Voutilainen kuvaa omaa tapaansa yhdistää ajattelu ja kuvittelu seuraavasti:

[A]sioita täytyy ajatella teoreettisesti käsitteellisellä tasolla, mutta soveltaminen tapahtuu kuvittelemalla, onko tällainen ajatus mahdollinen, ja se taas perustuu aika pitkälle kokemukseen[.] ^{Syrjälä, 85.}

Tästä käy ilmi, että kuvittelun tulee olla sidottua erityisesti empiiriseen totuuteen. Tässä kohtaa joku voisi luulla, että tässä lähdetään totuuteen tuijottamisen nimissä kaventamaan elämästä sisältöjä. Näin ei nähdäkseni tarvitse ajatella, vaan olennaisempaa lienee se, että kuvittelulle on jokin hillitsevä tekijä. Onko esimerkiksi taannoin suosituilla Twilight-elokuvilla minkäänlaista arvoa tässä kuvatussa kasvatustodellisuudessa? Vastaus selvinnee arvioimalla kyseisten elokuvien kytkeytymistä todellisiin, edes jonkun kokemuksiin, kokemuksiin.

Kuvittelulla on Voutilaisen ajattelussa soveltamisen lisäksi myös toinen keskeinen merkitys: kokonaisuuksien hahmottaminen, jota hyvin suunnitellulla opetuksella voitaisiin tukea. Opetettavien kokonaisuuks-

44
Miksei tietenkin myös
loogiseen totuuteen tyyliin
”kosmos on musta pallo”
ja muuta pehmoista.

sien tulisi Voutilaisen, Mehtäläisen ja Niiniluodon ^{1990, 25} mukaan olla loogisista suhteista ja tapahtumien riippuvuussuhteista muodostuneita ja yleensä tiedonalakohtaisia. Näin ollen esimerkiksi biologiassa tulisi olla omanlaiset kokonaisuutensa ja historia-oppiaineessa omanlaisensa. Sama työryhmä toteaa, että kokonaisuuksien mielivalentinen, keinotekoinen ja itseisarvoinen muodostaminen saattaa johtaa käsitteiden irrallisuuteen, ”jolloin niiden ymmärtäminen saattaa vaarantua” ^{Mt. 25}. Tästä löytyy kriittisen ajattelun perusteita oppiaineita yhdistäviä teemallisia kokonaisuuksia kohtaan.

Taidekasvatuksen rajautumisen kannalta näen tässä olennaisena kuvallisen ja kuvitteellisen suhteen hahmottamisen muuhun käsitteelliseen tietoon nähden. Kuvalla on erityinen asema, kun pyritään luomaan kokonaihahmotuksia. On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka kuvallisuus on olennainen osa taidekasvatuksen tiedonala, taidekasvatus ei omista kuvia.

Taiteessa ja erityisesti kuvataiteessa on tuotu esille hyvin moninaisia tapoja hahmottaa kokonaisuuksia osaksi rajattua teosta. Keskenään ristiriitaisista osista, myös aukollisten, kokonaisuuksien tekemisen taito on taidekasvatuksessa ja erityisesti kuvataiteessa sisältöä, joka tukee ajattelua yleisemminkin. Toisaalta kuvataiteen tekemisessä materiaalisuus asettaa kuvittelulle vastuksen. Vastuksissa olemisen harjoitus voi tukea ajattelun taidonkin kannalta olennaista kykyä: kuvittelukyvyn tietois- ta hillitsemistä. Kuvittelukyvyn hillitseminen on kokemukseni mukaan sen tietoista pitämistä lähellä todellisuuden asettamia vastuksia, koska kuvittelussa itsessään rajat eivät tule tunnetuiksi. Kuvittelusta itsestään ei löydy tukea kuvittelun hillitsemiselle. Kuvan tekemisen prosessissani, jossa yhden kuvan raapustaminen kesti viikkoja, pystyin saamaan kokemuksen työn määrästä ja ajan kulumisesta. Kokemus asettaa kuvittelulle mitan: en tule tekemään pinta-alaltaan viiden neliömetrin kokoista metsämaisemaa 0,5 millimetrin paksuisella tussikärjellä. Kokemuksen kautta syntyvä ymmärrys koskee kuvittelun suhdetta todellisuuteen. Saman suhteen kautta osaan ajatella, että jos tavoittelen elämäni päämääränä kahdensadan neliömetrin asuntoa, minun tulee myös valmistautua lämmittämään ja siivoamaan se.

Luonnos eettisen kasvatuksen ihmiskäsitykseksi

Tapasin Touon perusteellisesti viimeisen kerran 80-luvun alussa Sääksmäen Pappilanniemessä, jossa pohdittiin uuden peruskouluasetuksen sisältöä. Kokonainen päivä oli lennokkaasti pohdittu sitä ihmiskuvaa, joka koulutuksen pohjaksi asetettaisiin. Vähän ennen päätöstä Touko pyysi ensimmäisen puheenvuoronsa. Hän sanoi: ”Tämä [peruskoulun ihmiskuvan] ominaisuuksien luettelo olisi suureksi eduksi merkittävälle rosvopäällikölle”. Kaikki hiljenivät, asetelma oli uusi – mutta tekstiä asetuksessa ei silti juuri muutettu, ja tulokset ovatkin havaittavissa. Kari Rydmanin muistelmat.

Tässä katkelmassa Rydman on esittänyt tiiviisti eron, joka Yhtenäiskoulun toiminnan taustalla olleella ihmiskäsityksellä ja peruskoulun lähtökohtana olleella ihmiskuvalla on ollut Voutilaisen näkemyksessä.

Kun Rydmanin muistoja, Voutilaisen tekstejä ja Syrjäläisen tutkimusta lukee ristiin, alkaa hahmottua kuva ihmiskäsityksestä, jollainen Voutilaisella saattoi olla.

Voutilaisen ajatukset ovat indeksikaalisessa viittaussuhteessa ihmiskäsitykseen, joka asettaa kasvatukselle suunnan. Tämän käsityksen jäljille voidaan päästä intuitiivisesti. On tietenkin syytä varoa tekemästä liian jyrkkiä julistuksia toisen ihmisen tietoisuuden sisällöistä, joiden taustoista tämä itsekään ei voi olla täysin tietoinen. Voutilaisen voi olettaa suhtautuneen ihmiskäsitykseensä avoimesti ja tutkivasti, koska hän selvästi ilmoitti totuudellisuuden ajatteluaan ohjaavaksi periaatteeksi.

Jotakin voitaneen sanoa myös ihmisestä, joka *ei ole* ”rosvopäällikkö” vaan näyttäytyy Yhtenäiskoulun tarjoamalla kuvitteellisella näyttämöllä. Tuota näyttämöä kuvitellessani nojaan jälleen Rydmanin sanoihin:

Opettajakunnalla oli yleensä muutenkin varsin vapaamielinen suhtautuminen asioihin. Osittain se johtui siitäkin, että koulu oli varsin perhepiirimäinen. 60-luvulla muutamat koulut tekivät päätöksiä, etteivät lukion tytöt saaneet käyttää pitkiä housuja muuta kuin hiihtopäivinä. Touko kysyi opettajainkokouksessa, pitäisikö meidänkin keskustella asiasta. Vastauksena oli iloinen nauru – ja sitten siirryttiin seuraavaan asiaan.

Ensimmäinen aspekti ihmiskäsitysluonnoksessani on, edellisestä katkelmastakin välittyvä, yhteisöllisyys ja siihen liittyvä huumori ja lämpö. Ihmistä kunnioitettiin myös ohi kankeiden sukupuolitettujen normien, joita nykyään niputetaan gender-ajattelussa. Olisi helppo uskoa, jos joku väittäisi, että tällaisen kaltainen yhteisö auttaa yksittäistä ihmistä kasvaamaan hyväksi ihmiseksi tai ylipäättään ihmiseksi.

Toinen aspekti liittyy totuudellisuuteen ja siihen liittyvään maailmasuhteeseen. Maailmasuhteen laatu on Humboldtista lähtien ollut ensisijainen huomion kohden yleissivistyksen saavuttamisessa. Voutilaisen näkemys yleissivistyksestä ja edelleen maailmasuhdetta koskevasta kehittämisestä, korosti Syrjälän ^{1990, 157} mukaan formaalien taitojen kehittämistä. Näihin taitoihin liittyivät kokonaisuuksien hahmottaminen, käytäntöön soveltaminen sekä ajattelu- ja päättelytaito ^{Mt. 158}. Yhtenäiskoulun käytännöistä tämä kokonaisvaltainen sivistysprojekti ja eettinen oppimisen malli tulee esille jo mainituista opiskelukäytäntöjen kuvauksista: asioita lähestyttiin tutkivalla otteella ja niiden sisältöjä ja tarkoituksia lähestyttiin kriittisellä otteella. Rydmanin mukaan Yhtenäiskoulussa valmistettiin myös oppimateriaaleja itse. Yhtenäiskoulussa siis tehtiin tarkoituksenmukaisia opiskelun välineitä.

Totuudellisuus ihmiskäsitykseen liitettynä tuo ihmisen toimintaan erityisesti aktiivisen kyseenalaistamisen, toisinkatsomisen ja aktiivisen osallistumisen piirteet. Voisi sanoa, että ihmiseksi tulemisen ehdoksi määräytyy näin ajatteleminen ja ihmisten kesellä toimiminen. Voutilainen toteaaakin omasta ajattelutavastaan kuin haasteeksi muille: ”en ole koskaan ollut sidottu siihen, miten on[.]” ^{Syrjälä 1990, 86}.

Kolmas aspekti seuraa yhteisöllisyyden ja totuudellisuuden yhteydestä toiminnassa. Jos ihminen ajattelee omien kokemustensa perustalta yhteisön jäsenenä, hänen tulisi jollakin keinoin välittää tämä totuutensa yhteisön koeteltavaksi. Ehdotan tähän käsitteelliseksi välineeksi *yksilön ideologiaa*, jossa otetaan huomioon ajattelun looginen periaate ja kokonaishahmotusta edustava idea. Tässä ei ole tarkoitus ohjata tarkastelemaan näiden kategorioiden yhdistelmää kognitiotieteellisissä tai konstruktivistisissä viitekehyksissä, vaan väline on ehdotus kasvatustilanteiden jäsentämisen välineeksi.

Kasvatuksellisessa yhteydessä olisi mahdollista tarkastella ideologiaa yksilöön ja todellisuuteen sitoutuneena siten, että jännitteinen yhteys empiirisen ja loogisen totuuden välillä pysyy kehitteillä. Ideologia on tässä tapa kategorisoida yksilön ajattelutyön tulokset. Totuudellisuusperiaatteen mukaisesti se on kasvatusyhteydessä jatkuvan vaalimisen, tarkentamisen ja uudelleenarvioinnin kohde. Ideologia vastaa ensisijaisesti ihmiselle itselleen kysymyksiin, miten maailma minulle näyttäytyy ja mitä siitä tiedän. Tästä kokonaisuudesta ihminen vastaa myös yhteisönä keskellä. Toimiakseen totuudellisena yhteisönä yhteisön yhdistävänä tekijänä ei tietenkään voi olla kaikille sama vallan välinein ylläpidetty ideologia, vaan yhdistäväksi tekijäksi täytyy esittää jokin yleisempi periaate. Yhtenäiskoulun esimerkistä voitaisiin esimerkiksi nostaa kiinnekohdaksi

ihmisystävällisyys. Tähän ihmisystävällisyyteen ei kuulu se, että kiellän toiselta yhteisön jäseneltä hänen oman kokemuserustaisen totuutensa ja korvaan sen omalla ideologiallani.

Jos ideologian käsite jätetään huomiotta, kumotaan edellä esitetyt kasvatuksen perusteet ja tarkoitus: totuudellinen pyrkimys kohti toisaalta loogista ja toisaalta kokemuseräistä totuutta. Jos ihmistä ajatellaan kokonaisuutena, tulee näiden erisuuntaisten pyrkimysten olla läsnä ihmiskäsityksessä yhtäaikaaisesti.

Neljäs ja viimeinen ihmiskäsitysluonnokseni osa on nähdäkseni tarpeellinen lisä edellisten aspektien jatkoksi. Sen avulla pysyvät aisoissa totuutensa löytäneen pyrkimykset levittää totuuttaan tai ideologiaansa muihin. Tämä tekijä on asettuminen tasavertaiseen kommunikaatioon. Katson, että Yhtenäiskoulun kuvitteellinen näyttämö ja toiminnan henki on luonteeltaan sellainen, että se kutsuu ihmisiä kommunikoimaan omia ideologioitaan. Ilman kaikille yhteistä taiteen ja taidon opettamista, osana ajattelun taitojen opettamista, tasavertainen vuorovaikutus ei olisi edes teoreettisesti mahdollista.

Tarvitaan loogisen ajattelun säännönmukaisuuksia kommunikaation tueksi sekä ennen kaikkea itse kunkin kokemusten representaatiot, joiden avulla tulee selväksi ero: minä en ole sinä. Näin yhteisön keskelle syntyy avanne, jossa kenenkään totuus ei yksistään ole pätevä. Tämä on puolestaan mahdollisuus uuden yhteisöllisesti koetellun totuuden ilmenemiselle.

Olen koonnut näille sivuille ajatuksia, joiden avulla olen yrittänyt hahmottaa ihmiskäsitystä ja koulun mahdollisuuksia ihmiseksi tulemisen välineenä. Olen pyrkinyt saavuttamaan kokonaishahmotuksen tilanteesta, jossa ajattelu vaatii kenties turhankin rämäpäistä ihmisyyden paketoimista. Katson kuitenkin, että olen pystynyt säilyttämään kohdallisuuden aiheen kannalta olennaisten käsitteiden ja aineiston välillä, vaikka ihmiskäsityksen luonnoksessani runoilin vapaammin.

Olen ollut kirjoittaessani tietoinen Voutilaisenkin havainnosta:

Todellinen tiede koostuu kahdesta asiasta: oppineista alaviitoista ja laajoista kirjallisuusluetteloista. Voutilainen 1965, 43.

Tämä pyrhähdys on loikkaus pimeään, jossa ei ole vielä vastauksia, tuskin edes kysymyksiä. Uuden taidekasvatusliikkeen uudistumisen mahdollisuus on nähdäkseni tällaisessa hyppysä, jonka ehtona on historian tunteminen juurta jaksan, mutta sivusilmällä pitäen. Sitä juurta nimittäin riittää jaksettavaksi.

Katsahdan vielä taakseni arvioidakseni tämän tekstin aihetta mahdollisen tulevan tutkimuksen kannalta. Touko Voutilainen on lukemistani ajattelijoina ehkä selkein ja läpinäkyvin olematta silti mitenkään turhan systeemiorientoitunut. Olennaisena Voutilaisen ajattelun arvioinnin kiinnekohtana on hänen jättämänsä konkreettinen jälki kouluelämään ja sen laatuun. Voutilaisen ajatuksia vasten löytyy useimmilta suomalaisilta koulua käyneiltä kokemuspankki omasta takaa. Tämä vahva sidos käytännössä tälläkin hetkellä toteutuvaan kasvatukseen avaa tutkijalle useita erilaisia polkuja käsitellä aihetta. Koulumuistotkin voivat muuttua Voutilaisen ajattelua vasten vakuuttavaksi aineistoksi, jonka avulla voi arvioida kriittisesti koulukokeilun vaiheita.

Koska Touko Voutilainen on ajattelultaan selkeä ja hänestä on olemassa muun muassa Syrjälän tekemä Voutilaisen persoonaa monipuolisesti valaiseva tutkimus, en koe, että minun olisi pitänyt käsitellä enemmän Voutilaista henkilöä. Suosittelem enenemään tästä lähteille.

Toivon, että tämä alustus avaa jollekin mahdollisuuden tarttua esimerkiksi siihen, mihin Voutilainen projekteineen jäi. Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet ja niiden käyttöönoton seuraukset ovat kiinnostava tutkimusaihe, varsinkin jos aikoo jatkaa lukion kehittämistä siitä, mihin kehitystyö kasvatusfilosofisesti perustellun kokonaisuuden kannalta jäi.

Oman tutkimisen polkunsä avaat tiedon sirpaleisuuden ja ope-
tuksen ajallisen katkermallisuuden kokemukselliset reflektoinnit, erityi-
sesti suhteessa kokemuksiin taito- ja taideaineiden parissa. Kuinka tai-
deaineet ovat auttaneet tiedon soveltamisessa ja kokonaishahmotusten
saavuttamisessa? Itse pyrin jo jättämään todistuksen taideopetuksen
merkityksestä ajattelun taitojen oppimiselle.

Voutilaisen kautta avautuvasta näkymästä käy ilmeiseksi haastava
mutta yksinkertaisuudessaan huikaiseva ajatus: koulukokeilut ovat edel-
leen aivan yhtä mahdollisia, kuin ne olivat Voutilaisen aikana. Näemmä
yksi ihminen voi tehdä paljonkin, mutta yhden ihmisen varaan jättämi-
sessä on varjopuolena se, ettei kukaan välttämättä jatka koulukokeilua
loppuun saakka. Tuloksena uudesta kokeilusta voisi olla jälleen uusi
koulujärjestelmä, jonka muotoja sitten kritisoiisiin ja korjailtaisiin yhdel-
tä reunalta tuntematta kokonaisuuden syntyyn vaikuttaneita tekijöitä:
kasvatusfilosofista perustaa, käsitystä ihmisestä saati rakenteen tarkoi-
tuksenmukaisuuden määrääviä arvoja.

Jouni Kiiskinen on kuvataidekasvattaja ja toiminut kuvataidekasvatuksen tutkijana
vuodesta 2007. Kiiskisen (2011) väitöskirja käsitteli Aleksanteri Ahola-Valon (1900–
1997) itsekasvatusmenetelmää sekä taiteen ja kasvatuksen välistä suhdetta. Hän on
toiminut viime vuosina taidekasvattajien koulutuksen parissa pääasiassa Aalto-yliopis-
ton taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Hänen lempiliikkeensä on ääkinäinen
romahtaminen maan tasolle.



Heräilemistä. Muutaman päivän ikäinen
poronvasa. Leena Valkeapää.

Nils-Aslak Valkeapään taiteen maisemissa

Pohdin luonnon ja ihmisen suhdetta saamelaisen taiteilijan Nils-Aslak Valkeapään (1943–2001) runojen äärellä. Mielenkiintoni on ympäristökasvatuksen näkökulmassa, siten huomioni kiinnittyy ihmisen ja luonnon suhteeseen.

Ympäristökasvatuksessa ihmisen ja ympäristön suhdetta on lähestytty monitieteisesti. Saatavilla on paljon mahdollisia asiasisältöjä, sillä eri tieteenalat tarjoavat runsaasti tietoa ympäristön tarkasteluun. Ympäristökysymysten merkityksellisyys on lisääntynyt maailmaan tilaan liittyvien kysymysten painoarvon kasvaessa. Monet aikamme keskeiset ympäristöä koskevat teemat ovat monisyisiä ja laajoja, kuten ekologinen ajattelu, ilmaston muuttuminen, globalisaatio tai esimerkiksi fossiilisten polttoaineiden vaikutukset. Ihmisen paikan ajattelemisen ympäristöky-symyksissä on haastava ja kipeäkin näkökulma, erityisesti jos ihmisen vaikutus luonnon tuhoutumiseen tiedostetaan ja luonnonresurssien eh-tyminen tunnustetaan. Syyllisyys ja voimattomuuden tunne saattavat nousta esiin. Ympäristökasvatus on monien toimijoiden kenttää. Yhteis-tä useille alan keskustelijoille on tietoisuus tai tunne tasapainottomuu-desta ja huoli tulevaisuudesta. Kiinnostusta on herättänyt myös alkupe-räiskansojen kokemus, josta muun muassa ekopsykologiassa etsitään ehjän luontoyhteyden perustaa ^{ks. Wahlström 2006}.

Yksi ympäristökasvatuksen mahdollisuus on viritellä vuoropuhelua taideteosten kanssa. Ajankohtaisia näkökulmia ympäristöön liittyvistä

kysymyksistä on tarjolla erityisesti nykytaiteessa, jossa luontosuhde on noussut yhdeksi kiinnostavaksi teemaksi. ^{Ks. Sihvonen 2014.} Esimerkiksi Eija-Liisa Ahtilan videoteos *Tutkimuksia Draaman Ekologiasta 1* avaa erilaisia näkökulmia ympäristöön. Videoteoksesta paljastuu välähdyksiä muun muassa tervapääskyn todellisuudesta. Teoksen äärellä selviää, että tervapääsky viettää lähes koko elämänsä ilmassa. Se nukkuu ja syö taivaalla. Tervapääsky kokee ajan tiheästi. Se pystyy erottamaan samassa hetkessä paljon enemmän ajan ulottuvuuksia kuin ihminen. Taideteoksessa asiat saattavat tulla ymmärrettäväksi yllättävällä tavalla. Taiteen voima on siinä, että se jättää avoimen tilan, tarjoaa toisin katsomisen mahdollisuuden ja avartaa ajattelua.

Nils-Aslak Valkeapään runoja lukiessani liikun tietoisesti taiteen tilaan ja tarkastelen ihmisen paikkaa maailmassa ajattelemalla ympäristökasvatusta runojen kanssa. Etsin runojen innoittamana mahdollisuuksia hahmottaa ihmistä osana ympäristöään. Tunnustelen Valkeapään tekstien kanssa luontoa ja ihmisen elämää siinä. Hahmottelen runojen maailmaa sekä ihmisen erityistä olemista. Nils-Aslak Valkeapään sanat johdattelevat ja saattelevat minua tunnustelemaan ympäristöajattelua, aistimaan maisemaa ja sen merkityksiä. Tarkoitukseni ei ole tulkita Valkeapään tuotantoa tai selittää sitä. Kirjoitan Valkeapään tekstien minussa herättämistä ajatuksista.

Kirjoitan runoista Käsivarren Lapissa Nils-Aslak Valkeapään kotiseudulla, elinpiirissä, joka on Valkeapään ilmaisua innoittanut. Valkeapään tekstit ilmentävät tienoota, jossa myös itse elän. Runoihin tallentuneet havainnot ja kiteytykset suuntaavat huomioitani. Runot toimivat opastajana ja ajattelun avaajana aistiessani porosaamelaisen kulttuuriympäristön tunnelmia ja maiseman luonnetta ympärilläni. Ympäröivä todellisuus on tunnistettava kiteytyneenä sanoihin. Runot tarjoavat näkökulmia ja tuovat kokemukseeni myös etäisyyttä. Runot mahdollistavat kokemusten vuoropuhelun ja käsittelyn. Kun maisema on muotoutunut runoiksi, runoina voin vastaanottaa maiseman.

Nils-Aslak Valkeapää syntyi porojen kanssa elävään perheeseen Käsivarren Lapissa. Hänen lapsuudenkotinsa elinpiiri oli noin 270 kilometrin pituinen alue, jossa perhe paimensi porojaan vuoden kierron mukaan. He elivät läheisessä ja kiinteässä suhteessa luontoon. Sydäntalven ajan he viipyivät Palojoensuussa kuusimetsän tuntumassa ja keskikesällä perheen pohjoisin pysähdyspaikkansa oli Mallatunturit Kilpisjärvellä ^{ks. Itkonen 1948/1984b, 229–230.} Elämä luonnossa on Valkeapäälle suvun perintö. Nils-Aslak Valkeapään lapsuudenmuistoja sävyttävät Lapin sodan (1944–45) jättämät jäljet. Sota-ajan kokemuksissa ja sotatapahtumien muovaamassa

maisemassa ihmisen ja luonnon rinnakkaisuus on rujoilla tavalla läsnä. Aikuisiällä Valkeapään kotipaikaksi vakiintui Karesuvannon ja Kilpisjärven välillä sijaitseva Pättikkä, josta tunturikoivikon kirjavoimat näkymät avautuvat joen yli Ruotsin tuntureille. Viimeiset elinvuotensa Valkeapää vietti Jäämeren vierellä Norjassa.

Nils-Aslak Valkeapää valmistui kansakoulunopettajaksi Kemijärven seminaarista, mutta toimi taiteilijana. Hän loi uusilla ja ainutlaatuisilla tavoilla omassa taiteellisessa ilmaisussaan teoksia, joissa henkilökohtaisen läsnäolo ja kulttuurinen perintö välittyvät ja etsittyvät uusiin suuntiin. Hänet tunnetaan ennen kaikkea muusikkona, erityisesti joikuperinteen uudistajana. Valkeapää julkaisi myös suomenkielisen pamfletin ja sittemmin yhteensä kahdeksan saamenkielistä runoteosta⁴⁵. Hänen tuotantoonsa kuuluu lisäksi maalauksia, veistoksia, kollaaseja ja valokuvia. Ihmisen ja luonnon välinen suhde on sisäänrakennettu Valkeapään teoksiin. Ihmisenä olemisen kietoutuneisuus luonnon antamiin reuna-ehtoihin kiinnostaa minua nyt.

Taide merkitsee tekstissäni vapautta ottaa vastaan ja tunnistaa juuri niitä merkityksiä, jotka minulle avautuvat. Ympäristön ajattelevien taiteen kanssa on tilaisuus ajatella kaikilla aisteilla ja kutsua erilaisia olemisen ulottuvuuksia esiin. Annan Valkeapään ilmaisun avautua minulle ja vastaanotan runoja tunnustelemalla niiden merkityksiä.

Valkeapään runot ovat kiteytyksiä maailmasta, joka on olemassa riippumatta siitä, onko sitä kukaan kuvannut. Maisema itsessään elää auringon kierrossa: kesäyön valossa ja kaamoksen hämärässä. Se maisema tuntuu iholla ja paljastaa erilaisten elinpiirien erityisyyden. Nils-Aslak Valkeapään taiteen maisemana luonto on maantieteellisesti ja kulttuurisesti tunnistettava. Runoihin piirtynyt eletty maisema voi olla lukijalle uusi ja outo. Tavallisen takaa voi löytyä kuitenkin puhutteleva läheisyys, jossa mahdollistuu ympäristösuhteen ajatteleva. Erilaiset todellisuudet tarjoavat ympäristön ajattelemiselle liikkumatilaa, ja siten erilaiset elinpiirit ovat rikkaus.

Historian tunnistaminen

Maisema aukeaa silmiäni edessä niin kauas, että horisontissa tunturien ääriviivat sekoittuvat etäiseen siniseen siintoon, mutta ihmisen jäljet eivät juuri paljastu. Ihmisen sitoutuminen luontoon on ollut tällä seudulla niin vahva, ettei aikaisempien sukupolvien elämästä ole jäänyt pysyviä jälkiä.

45
Lainaan runoja viidestä
Valkeapään teoksesta.
Niistä kaksi kokoelmaa
on suomennettu. Ne
Nils-Aslak Valkeapään
runot, joita ei ole aiemmin
julkaistu suomeksi, ovat
tässä artikkelissa FT Taarna
Valtosen tarkastamia sana-
tarkkoja käännöksiä, myös
Valkeapää 1974, 11.

*Kun me olimme / silloin kun me olimme täällä keskenämme, elimme ja olimme /
osa luontoa. Ja me metsästimme ja kalastimme, ja tapoimme, / jotta eläisimme, ja
me tiesimme, että kun me kuolemme, me muutamme / osaksi maata, ja annamme
elämän jollekin muulle eläimelle. / Ja me olimme osa luontoa ja me tunnustimme
luonnon meidän / yläpuolellemme. / Ja me elimme niillä mailla, jotka Iso henki
oli meille / antanut. Me elimme, samalla tavalla kuin muutkin eläimet. Kuljimme /
tuntureilla vaaroilla ja vuorilla. Ja aurinko oli meidän suuri / valonantajamme. ...*
Valkeapää 1981, 60.

Yhteenkuuluvuudentunne menneisyyden kanssa syntyy olosuhteista: tuntureista, vuorista ja auringosta. Nämä elämänpiirin keskeiset elementit ovat vahvat ja äärimmäiset. Auringon liike sekä maastonmuodot ovat säilyneet samoina, niin kauan kuin ihmiset ovat seudulla liikkuneet. Valkeapää kirjoittaa luontoon sulautumisen kokemuksen menneessä aikamuodossa. Yhteys on muuttunut, mutta tietoisuus yhteydestä sitoo menneen ja nykyisyyden sukulaisuudeksi. Kaikki aikaisemmin ovat olleet meitä. Me olemme samaa jatkumoa, entisen ja nykyisyyden punosta.

Sukulaisuudentunne esihistoriallisten ihmisten kanssa periytyy esimerkiksi tavassa rakentaa tuli. Kesäisten tulisijojen jäljet toistavat samaa kaavaa, jolla tuli on tehty vuosituhansien ajan: kolme kiveä vastakkaisille sivuille ja syntyy suorakaiteen muotoinen alue. Poltettavat puut tai risut ladotaan vierekkäin ja päällekkäin kivien varaan niin, että alle jää ilmatila. Avoimet nuotion sivut ovat ruuan valmistamista varten. Näin astia tai kypsennettävä ruoka saadaan tulen sisään. Kiehumista tai paistumista voi helposti säädellä muuttamalla etäisyyttä tuleen. Näin tulen käyttäminen on tehokasta. Tulipaikkaan jää jäljeksi suorakaiteen muotoinen tila.

Esihistoriallisia tulipaikkoja on löytynyt samoilta seuduilta, joille kuljijat ovat mielellään asettuneet yhä uudelleen, toisistaan tietämättä. Kun tulisijan jälki on kevyt, se peittyy myös pian, eikä pysähdyspaikoille ole muodostunut pysyviä rakennelmia. Tulisijan kivet on asetettu yhä uudelleen. Jokavuotisten kesäpaikkojen tulisijat kuitenkin säilyvät paikoillaan. Samat matalat kivet ovat käytössä toistuvasti, tarpeen mukaan.

Porojen kanssa

Ihmisen selviäminen on alkanut pyytämisestä ja kalastamisesta. Eläminen on perustunut yksinkertaisesti tappamiseen. Ihmiset ovat liittyneet luonnon kokonaisuuteen seuraamalla ensin peuroja ja alkaneet sitten omistaa niitä. Näin on sopeuduttu poron luonteeseen ja alettu elää poron rytmissä. Keskeistä on mukautuminen poron elämään. Elämän ehdot ovat valmiit.

*...ja sinä lähdet kulkemaan, pitkin vakkaa / maita, palkisia / elämän
jutamakeinoa* Valkeapää 1992, 41.

Maat ja palkiset ovat porojen laidunmaata. Jutamakeinot ovat kulku-
reittejä, joita kulkevat myös ihmiset. Kulkeminen määrittää elämää,
siten elämä on jutamakeino. Valkeapää selittää elämänpiiriä tai maita
tai maisemaa kotina pitkässä runossaan Koti sydämessä ¹⁹⁷⁶. Kotiseutu
määräytyy porojen liikkeiden mukaan. Ihminen asettuu siihen, missä
poroilla on sopiva olla. On kesälaitumet ja talvilaitumet. On se matka,
kun siirrytään laitumilta toisille.

*...Mutta kun ne kysyvät missä on kotisi / sanotko sinä että tämä kaikki /
Skuolfedievvällä me asuimme laavussa / kevätmuuton aikaan / Čáppavuopmissa
meillä oli kota rykimäaikaan / Kesälaitumemme on Iddunjárga / ja talvisin
poromme ovat Dálvasin seuduilla.* Valkeapää 1976, 99.

Porojen kanssa elämisen käytännöissä luonto ja kulttuuri muodosta-
vat toiminnallisen hybridin. Ihminen ja poro ovat riippuvaisia toisistaan
tavalla, jossa luonnon ja kulttuurin raja liikkuu. Omistamalla poroja
ihminen säätelee niiden määrää ja päättää, minkälainen porolauman
rakenne on. Porot eivät siis ole ihmisestä riippumatonta luontoa, vaikka
ne selviytyisivät ilman ihmistäkin. Elämällä porojen kanssa poron luon-
ne puolestaan vaikuttaa ihmisen luonteeseen ja ihminen alkaa ajatella
luontoa poron lailla.

Kun ihmisen ja poron olemukset sekoittuvat elämän käytännöissä
toisiinsa, ei luonnon ja kulttuurin välille löydy selkeää rajaa. Syntyy hybri-
di, joka ei ole olio luonnontieteellisessä merkityksessä, vaan olemusten
sekoitus, joka häiritsee luokittelujen ja kategorioiden puhtaanapitoon
perustuvaa ajattelua. Asiat ja niiden merkitykset limittyvät porojen kans-
sa elämisessä niin, että syntyy olosuhteisiin sitoutunut elämänmuoto.
Samassa elinpiirissä elävät tunnistavat tämän.

*Sinä tiedät sen veli / sinä ymmärrät sisko / mutta mitä sanon noille vieraille / jotka
peittävät alleen sen kaiken / mitä vastaan heidän kysymyksiinsä / jotka tulevat
toisesta maailmasta.* Valkeapää 1976, 95.

Kun kulttuuri ja luonto kietoutuvat toisiinsa, ihminen elää rajapinnalla.
Ihminen myös siirtää rajaa liikkumalla siinä, mukautumalla olosuhteisiin
itse sekä osallistumalla porojen liikkeisiin paimentamalla niitä.

Ihmiset ovat aina muuttaneet elinpiirinsä luontoa. Kaikkialla maa-
pallon luonnossa ihmisen vaikutus on jollakin tavalla olemassa. Kun
maapallon historiaa lähestytään ihmisen ja luonnon suhteena, puhutaan

ympäristöhistoriasta. J. Donald Hughes on tarkastellut ihmisen toimintaa teoksessaan *Maailman ympäristöhistoria* ²⁰⁰⁸. Ihmisen jälki näkyy kaikkialla maailmassa, joskus räikeänä, toisinaan hiljaisena. Ihmisen kosketus on paikoitellen taidokasta tai yhä useammin rujoa ja tuhoisaa. Käsivarren Lapissa ihmisen jättämä jälki on piirtynyt maisemaan porojen kanssa elämisestä. Luonto ja kulttuuri ovat kietoutuneet toisiinsa niin, että seutu voi näyttää tyhjälle.

Kirjallisuudentutkija Karoliina Lummaa toteaa luonnon ja kulttuurin vastakkainasettelun keinotekoisuuden ja huomauttaa, että todellisuus ymmärretään esimerkiksi poroelinkeinossa olioiden, asioiden ja alueiden yhteisiksi liittymiksi ^{Lummaa 2012, 3}. Lummaa ei selitä olioiden, asioiden ja alueiden merkityksiä, mutta selvää on, että sekoittuminen on moniulotteista.

Poron ja ihmisen suhde on kumppanuus, jossa ei päde luonnonympäristön ja kulttuuriympäristön vastakkainasettelu. Luonto ei ole erillinen paikka. Luonto ei ole etäällä oleva erämaa tai kaukainen toiseus, vaan se on ehdoton elämisen piiri ja yksinkertaisesti koti.

Miten voi selittää / ettei asu missään / taikka asuu kyllä / mutta minä asun / kaikilla näillä tunteilla / ja sinä seisot minun sängyssäni / käymäläni on noiden pensaiden takana / aurinko on minun lampuni / järvi kylpyammeeni. Valkeapää 1976, 95.

Sukupolvien yli ulottuva tieto paikoista on säilynyt kertomuksina ja muistoina. Nimettyihin paikkoihin liittyy muistoja ja paikkojen merkitykset kerrostuvat opitun ja itse koetun rinnakkaisuudessa.

Meidän esivanhempamme ovat tulistelleet Allaordassa / Stuorajeaggin palsoilla / Viiddešcæarrussa / Isoisävainaa hukkui vuonolla kalanpyynnissä / Isoäitivainaa tapasi leikata kenkäheinät Šelgesrohtussa / Isä syntyi Finjubáktin alle tulipalopakkaseen / Ja vielä ne kysyvät / missä on sinun kotisi. Mt. 1976, 100.

Hetkiä

Luonto on moni-ilmeinen. Pohjoisessa luonnon äärimmäisyydet kohtaavat. Välillä ääripäät ovat kaukana toisistaan. On talven armoton jäätävä kylmyys ja kesän hyväilevän lempeä lämpö. On kaamoksen himmeä hämy. Kesällä on puolestaan jatkuva valoisuus ja auringon paisteen häikäisevä kirkkaus. Aistit neuvovat asettumaan milloin mihinkin asentoon: sulkemaan ja avaamaan, kiirehtimään ja hiljentämään. Vaikka itse pysyn vain paikallani, niin muutokset tapahtuvat ja muuttavat minuakin.

Luonto on niin ehdoton, ettei ihminen voi muutoksiin vaikuttaa. On vain sopeuduttava.

Luonnon muuttuminen muuttaa sekä maisemaa että ihmistä. Ajan liike on jatkuva tila, jossa ihminen joutuu asemoimaan itseään olosuhteisiin. Muutokset luonnossa pakottavat ihmisenkin muuttumaan: vaikka ihminen ei aktiivisesti osallistu tapahtumiin, muutos väistämättä muuttaa.

Vuodenaikojen vaihtelu näyttäytyy runoissa välähdyksinä. Joskus havahduttavat hetket ovat lyhyitä ja merkitseviä. Hetket ovat ohimeneviä ja siksi ainutlaatuisia. *Kyynelhelmet puristuvat esiin kasveista, ...* Valkeapää 1980, 53. On syksy. Syksyn tullen, kun vesipisarat jäätyvät, varpujen kannattelemissa jäähileillä on aikaan sidottu olemus. Vuodenaikojen määrittelemällä rytmillä on oma erityinen luonteensa. Muutokset resonoivat ihmisen mielessä. Ajatukset muuttuvat maiseman muutosten mukana. Syksyssä tuntuu omalaatuinen haikeus.

Hetket syntyvät merkityksistä, joissa erilaiset elementit ovat läsnä samaan aikaan.

Usva / Joen yllä leviää usva / Aurinko makoilee sen sisällä punaisena / Joko sinä nukut rakas / Ihoon / Minä ihannoin ihoa / Ihoineen / Minä rakastan rakastaa / Kaakkuri ilmestyy vedestä / Sukeltelee / Venyttelee / Räpyttelee siipiään / laskeutuu taas matalaksi / Joen peili on särkynyt / Joko sinä väsyit rakas. Valkeapää 1976, 62.

Ihmisen puhetta toiselle ihmiselle taustoittaa tuossa tietyssä hetkessä sumu, joki ja aurinko. On myös vesilintu ja linnun liikkeit. Kaakkuri on alkukantainen lintu. Sen pitkän historian tunnistaminen tuo hetkeen ajallista syvyyttä. Tilanne avautuu loputtomasti erilaisten ilmiöiden muuttuessa ja muotoutuessa. Lintu ilmestyy ja veteen syntyy väreilyä. Usva leviää. Elämänpiiri elää ja liikkuu. Ihminen liittyy väistämättä liikkeeseen, sillä kun olosuhteet ympärillä vaihtuvat, ihmisenkin tilanne muuttuu. Olosuhteiden ulkopuolelle ei pääse, sillä luonnossa eläminen ei sisällä sellaista sisätilaa, jossa olosuhteiden muutokset eivät vaikuttaisi ihmisen mieleen. Hetkiin kietoutuneet kokemukset sitovat ajattelemista erilaisten ulottuvuuksien rinnakkaisuuteen. Samaan aikaan tapahtuu erilaisia tapahtumia. Sumu liikkuu eri olemisen tavalla kuin kaakkuri. Aurinko on olemassa omalla tavallaan. Ilmiöiden kietoutuneisuus punottuu hetkeen, jossa kaikki ovat läsnä oman laatunsa mukaisesti.

Luonnonilmiöt tapahtuvat omassa rytmissään. Ihmisen valinta on vastaanottaa tapahtumia. Vastaanottaminen on mahdollista virittäytymällä, jolloin huomio kiinnittyy havaitsemiseen. Nils-Aslak Valkeapää tunki tuttuutta erityisesti lintujen kanssa. Sinirinta toistuu hänen runoissaan. Sinirinnat saapuvat touko-kesäkuussa ja kuuluvat kesän tulemisen hetkeen. *Illalla laulavat sinirinnat / Kevät on / Sydämessäkin sulaa / Jokin mikä lie / narraa / viekoittelee hymyn, joikata hyrähti.* Valkeapää 1974, 11.

Kesän tuleminen on ihmeen kaltainen. Kevät on vuoden kierrossa hämmästyttävä hetki. Sinirinnan heleä sointu on tunturikoivikossa kirkkain ja moninaisin ääni. Sinirinta kuuluu iltaisinkin, kun useimmat linnut eivät laula.

Vieraillessaan eteläisellä pallonpuoliskolla Valkeapää tiedostaa uusia lajeja ja ihmettelee pimeässä lämpimässä sykkivää elämää. *Pikipimeää /hehkuva hiili /hiillos /sisaret veljet yössä nuotiolla /yössä loistamassa/ tähdet /madoillakin valot.* Valkeapää 2001, 181. Huomio kiinnittyy taivaalle. Siellä ovat tähdet. Enimmäkseen on pikipimeää. Maailmankaikkeudesta suurin osa on tuota pimeää. Pimeä paljastuu yön pimeässä. Kun kiinnostus siirtyy maahan, löytyy pieni olento, joka on vain yksinkertaisesti mato. Mato on tullut huomioiduksi omassa ihmeellisessä ainutlaatuisuudessaan. Erityisyyden tunnistamiseen riittää yksinkertaisesti se, että mato tulee osaksi kokonaisuutta. Madolla ei ole tässä tarkastelussa luonnontieteellisistä luokkaa, eikä madon asema määrity hierarkian mukaan. Madon maailma jää arvoitukseksi, mutta sen valo lumoo.

Kohtaamiset syntyvät tietoisesta virittäytymisestä. Kohtaaminen ovat valinta, jossa ihminen antaa luonnon olla äänessä ja kuuntelee. Kohtaamiseen vaaditaan jonkinlainen pysähdys. Ihmisen mahdollisuus on osallistua, avata äänensä sinirinnan rinnalla ja yhtyä omalla tavallaan hetken tunnelmaan. Toisinaan tunne välittyy luonnosta ilman, että ihminen sitä tietoisesti kutsuu esiin. Tunne voi tulla viekoitellen ja narrata mukaan, vaikkapa iloitsemaan. Luonnosta tarttuu ihmisen mieleen jotain.

Kohtaamisissa erilaisten olioiden kanssa näyttäytyy monenlaista olemista.

*Aika ajatuksiin tietää / ajasta puron puhallussoittimet / tuulen / puhui, puhutteli
soittaa / tunturit ajat kivet / pikkukivien jäkälä, jäkälä / avautuivat liikahtivat
elämään / ja vaikka en kieltä osannut / kertoivat, kuiskivat, juttelivat /
joikasivat.* Valkeapää 1992, 66.

Purot, tuuli, kivet ja jäkälä ovat olemassa oman luonteensa mukaisesti. Ne viipyvät ajassa omien olemisensa ehtojen määrittämänä. Kaikella on oma olemisensa, joka on ihmiselle arvoitus, mutta jollakin omalaatuisella tavalla ihminen voi kuitenkin vastaanottaa toisille olennoille ominaista läsnäoloa.

*luonnolla on oma henkensä / se puhuu omaa kieltään / kuulen sen / kuuntelen /
keskustelen veljeni sisarieni kanssa / kukkien kasvien eläinten kanssa / kivien
kanssa.* Valkeapää 2001, 212.

Erilaiset oliot juttelevat, kertovat, kuiskivat, joikaavat, lukemattomilla erilaisilla olomuodoillaan. Syntyy vuoropuhelua, vaikka yhteinen kieli on avoin. Suhde jää salaisuudeksi, mutta yhteys kuitenkin on. Sen tuntee. Yhteenkuuluvuuden tunne on sisarellista läsnäoloa samassa maailmassa. Osallisena oleminen ja ulkopuolisuus polveilevat kohtaamiskokemuksen kirjavuudessa. Tutuus ja vieraus limittyvät.

Kukat, kivet tai kasvit eivät luultavasti erityisemmin piittaa siitä, miten ihminen asettuu suhteessa niihin. Läsnäolo on ihmisen valinta. Läsnä olemisen mahdollisuudet ovat rajattomat: huomata, ajatella ja liittyä mukaan. Näin esimerkiksi voi kohdata puun, havahtua ja tiedostaa, ja siten puusta tuleekin erityinen. Jos vaikkapa hipaisee valkorunkoista koivua, niin tuntee sen sileän lämpimän elävyyden. Jos tulee narratuksi eli temmatuksi puun vaikutuspiiriin, puun voi ottaa syliinsä ja kietoutua sitä vasten. Läsnäolo syntyy ihmisen tahdosta vastaanottaa puun läsnäolon osaksi omaan todellisuuttaan. Puu ei ole tässä aloitteellinen. Vuoropuhelun avaus on ihmiselle aina tarjolla oleva tilaisuus.

Erilaisten olioiden vierelle asettuessaan ihminen näyttäytyy yhtenä luontokappaleena toisten joukossa.

*valittavat nurisevat syyttelevät / syyttelevät / syyttelevät / liian paljon / liian
paljon / eläimiä / kovin / ihminenkin / eläin / se se vasta on ELÄIN / ja NIITÄ
vasta ON / liian paljon, IHMISIÄ / ELÄINTEN MAASSA / luonnon / kivien /
laaksojen / vaarojen / metsien / vesien.* Valkeapää 2001, 283.

Luonnolle eläminen

Ihmisen kohtalo on biologisesti samanlainen kuin toistenkin eläinten. Sisarellinen yhteys toisten luonnossa elävien kanssa syvenee, kun ihminen hahmottuu osaksi elollisten olentojen elämää. Valkeapää puhuttelee runossaan puita: *...kun kuolen / olisi / oikein suorastaan sopiva suuri kunnia / jos kelpaisin ruoaksi / kasvaisin / kasvattaisin / jotakuta / jostakusta / teitä / teistä* Valkeapää 2001, 300. Valkeapää hahmottaa itsensä puiden kanssa samaan maailmaan. Hän on joutunut elääkseen kaatamaan puita ja saanut polttopuita. Hän iloitsee jo siitä, että puut puolestaan saavat hänestä elämää aikanaan. Ihmisenä olemisen omalaatuisuus paljastuu toisen luonnossa elävien rinnalla. Ihmisenä oleminen on ihmisen tilanne. Toisilla lajeilla on toisenlaisia tilanteita.

Maailman hahmottaminen kokonaisuutena antaa elämälle ehdottoman merkityksen: kuolema on uuden elämän alku. Kun kuoleman myötä kasvamme yhteen puiden, kukkien ja eläinten kanssa, minän ja maailman välillä ei ole enää eroa. Kuitenkin kuoleman kohdalla on ihmiselle tyypillistä ajatella itseään erityisenä. Omaan kuolemaan liittyy ehdoton henkilökohtaisuus ja syvä ainutlaatuisuus. Kuolemaan voi liittyä myös unelmia. *Haluaisin kuolla / niin kuin olen elänytkin / kadota tunnin tuuliin / muuttua lintujen lauluksi / Aatsakursun yllä syöksähtelee piekana / tuulella purjehtii.* Valkeapää 1976, 36.

Ihmisenä oleminen

Luonnonilmiöiden vaikutuspiirissä eläessään ihminen on jatkuvasti itsestään riippumattomien asioiden äärellä ja olosuhteet ovat hallitsemattomat. Ihminen on lähinnä katsoja, vaikka hän kuinka haluaisi ohjata tapahtumia. Ihminen ei ole katsojana kuitenkaan ulkopuolinen, sillä olosuhteiden ulkopuolelle ei pääse. Tapahtumista ei voi siirtyä sivuun, vaan on elettävä mukana. Joskus luonto on hyväilevä ja kaunis, toisinaan se haastaa ja pieksee. Luonnon kiertoon kuuluvat äärimmäisyydet ovat rajuja. Kylmä ja lämmin. Luonto itsessään herättää kysymyksiä ja asettaa ihmistä aina vain uusiin asentoihin ja muuttaa ajattelua. Kun olosuhteet muuttuvat jatkuvasti, ympäristö opettaa kokeilemaan, etsimään ratkaisuja, joilla juuri tietyssä tilanteessa voi edetä.

Luonto luo luontosuhteen. Kun luonto on jatkuvassa muutoksen tilassa, ihmisen suhdekin luontoon muuttuu ja elää. Luontosuhde on näin kysymyksen tila, se on valppautta ja olosuhteiden kuuntelemista.

Kysymys ei määrittele, mutta paljastaa, että jotain tunnistettavaa on. Suhde syntyy kysymisestä. Se on avoin ja liikkuva. Erilaisten ulottuvuuksien kanssa eläminen vaatii erilaisia tietämisen tapoja. Ymmärrys erilaisten olioiden välisestä yhteydestä ja riippuvuuksista on myös tunnekokemus. Kokonaisuus muuttuu ja muutoksen virrasa, ohikiitävien hetkien todellisuudessa ihminen hahmottuu olentona, toisten olentojen rinnalla. Näkökulma on helpottava. Ihminen ei ole erityinen, ja kuitenkin ihmisen mahdollisuus on sekä käsittää että kuvitella. Vaikka ihminen tiedostaa kietoutuneensa osaksi moninaista ja vaikeaselkoista maailmanpiiriä, tietämällä ymmärtäminen on väistämättä rajallista. Taiteen tarjoaa mahdollisuuden hahmottaa kuvittelemalla, nähdä uusia sävyjä ja tunnistaa eläytyen.

Taiteen maisema

Luonto itsessään on niin suuri ja laaja, niin monimutkainen, ettei se anna piirtää itsestään kuvaa, ei kirjoittaa sanoiksi, niin että kaikki olemisen ulottuvuudet olisivat läsnä. Runous on kuitenkin yksi erityinen mahdollisuus liikkua maisemassa ja luoda vuoropuhelua. Taiteen maisemassa suhde luontoon syntyy kontaktissa ja todellisuus tiivistyy teoksiin.

Valkeapään taiteen maisemassa näyttäytyy tietäminen, joka periytyy ja tulee koetelluksi kokemuksessa. Kokonainen elämänpiiri on kohtalomainen maisema, johon sopeudutaan. Perinteenä kulkevat erilaiset käytännöt, vaikkapa tapa tehdä tuli ja tulen erilaiset luonteet. Elämänpiiri syntyy kohtaamisista, joista avautuu uusia näkökulmia. On ehdotonta riippuvuutta, kuten porojen kanssa elämisen piiri, ja siten luonto on elinehto. On sisarellista vierelle asettumista, luonnon ihmettelyä, kukkien ja lintujen kanssa seurustelua. Tarjoutuu yhä uusia avauksia, joissa avoimuus ja läheisyys lisääntyvät.

Valkeapää korostaa luonnon merkitystä ihmisen olemuksessa. Hänen mukaansa luonnonkulttuurin perusarvo on olla osa luontoa ja siitä seuraa ajattelua, joka voidaan nimetä sisäiseksi avaruudeksi. Tämä erityislaatuinen sisäinen avaruus näkyy esimerkiksi musiikissa. Luonnonkansojen musiikki muuttuu maiseman mukaan, kaikki on osaa jostakin. Musiikissa ei ole alkua, ei loppua. ^{Kurki 1984, 270–272.}

Sisäinen avaruus muuttuu maiseman mukana. Ihminenkin on osa kokonaisuutta ja elää maisemansa mukana. Erilaiset havahtumiset eivät vain ala ja lopu, vaan muotoutuvat sisäiseksi avaruudeksi. Avaruus on tuntematon ja laaja. Taiteen maisema avautuu vuoropuhelujen kudel-

massa. Valkeapään runoillaan luoma maisema on syntynyt hänen omista lähtökohdistaan, hänen omakohtaisten muistojensa ja hänelle tuttujen tapahtumien tiivistyessä. Kohtaamisessa minun maisemani kanssa olen luonut runojen maiseman uudelleen. Taiteen maisemassa on liikettä: kulkea sisään ja astua ulos. Taideteokset kutsuvat vierailemaan uusissa maailmoissa, tarkastelemaan tuttua ja kohtaamaan uutta. Saattaa syntyä läheisyyttä tai etäisyyttä. Voi paljastua ihmeellistä. Tavallisuus voi näyttäytyä uudessa valossa, ja voi ilmetä myös outoja asioita. Taiteen maisema on ympäristön ajattelemiselle antoisa tila. Se on vastaanottamisen, luomisen ja kohtaamisen kudelma, jossa yhdessä teoksen kanssa tarjoutuu vuoropuhelun sija. Taiteen maisemassa avautuu ajattelemisen avaruus.

Leena Valkeapää on taiteen tohtori, taiteilija, tutkija ja kolumnisti. Hän asuu Käsi-varren Lapissa ja toimii ympäristöpedagogiikan tuntiopettajana Aalto-yliopistossa. Valkeapään väitöskirja *Luonnossa, vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa* (2011) tukeutuu taiteelliseen ajattelemiseen ja autoetnografiseen otteeseen. Luonto on Leena Valkeapäälle sekä innoittaja että haastaja. Hänelle tärkeä liike on avata itsensä, levittää kätensä, jotta tuuli saa viedä.

Lähdeluettelo

Painetut lähteet

- Adorno, Teodor W. (1995). *Kasvatus Auschwitzin jälkeen*. Teoksessa Koivisto, Juha (toim.) *Mitä on valistus?* Alkuperäisteos *Erziehung nach Auschwitz* (1966). Suomentaneet Raija Sironen, Esa Sironen & Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino, s. 227–247.
- Ahlman, Erik (1929). *Totuudellisuuden probleemi*. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Anttila, Eeva (2012). *Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka*. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita.
- Bürger, Peter (1983). *Literary Institution and Modernization*. Poetics 12.
- Christov-Bakargiev, Carolyn (2012). *The dance was very frenetic, lively, rattling, clanging, rolling, contorted, and lasted for a long time*. Teoksessa *The Book of Books*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, s. 30–45.
- Danto, Arthur C. (1964). *The Art World*. Journal of Philosophy 61, s. 571–584.
- Elomaa, Pekka & Lyhdyn työryhmä (2014). *Hyvää päivää, herra Holbein*. Mikkelin valokuvakeskuksen julkaisu 4. Omakustanne.
- Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Alkuteos 1970. Kääntänyt Kuortti, Joel. Tampere: Vastapaino.
- Gioni, Massimiliano (2013). *Il Palazzo Enciclopedico*. The Encyclopedic Palace. Short guide. Verona: Grafiche SLZ s.p.a.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Aittola, Tapio & Suoranta, Juha (toim.) Kääntänyt Vainonen, Jyrki. Tampere: Vastapaino
- Glauser, Richard (2002). *Aesthetic Experience in Shaftesbury. Proceedings of the Aristotelians society*. Supplement 76, 25–54.
- Hannula, Mika, Suoranta, Juha, & Vaden, Tere (2014). *Artistic Research Methodology – Narrative, Power and Public*. New York: Peter Lang
- Hassi, Antti (1994). *EIDOS. Muotoilu ja taide*. Antti Hassin artikkeleita vuosien varrelta. Hassi, Antti & Lampainen, Marja & Lanu, Tarja (toim.) Lahti: Lahden muotoiluinstituutti.
- Haveri, Minna & Kiiskinen, Jouni (2012). *Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja. Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri 5/2012

- Hellström, Martti (2008).
Sata sanaa opetuksesta.
Keskeisten käsitteiden käsikirja.
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, Martti (2010).
Sata sanaa kasvatuksesta.
Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirn, Yrjö (1900).
The Origins of Art
– *A Psychological & Sociological Inquiry.* London:
Macmillan and Co. Limited
- Hirn, Yrjö (1918).
Leikkiä ja taidetta. Muutamia
lukuja lasten leluista, lauluista,
tansseista ja pikku teatterista.
Alkuteos *Barnlek* (1916).
Porvoo: Werner Söderström
- Hirn, Yrjö (1949).
Esteettinen elämä. (3. painos). Alkuteos *Det estetiska livet* (1913) käännetty 1914.
Helsinki: Otava
- Hirsjärvi, Sirkka (1982) toim.
Kasvatustieteen käsitteistö.
Helsinki: Kustannusosakeyhtiö
Otava.
- Hirvi-Iijäs, Maria (2014).
22 tapaa. Taiteellinen ajattelu
suomalaisessa nykytaiteessa.
Helsinki: Parvus Publishing.
- Hollo, Juho (1918).
Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, osat I–II. Porvoo: WSOY.
- Hollo, Juho (1952).
Kasvatuksen maailma. Toinen kokonaan uusittu painos. 1. painos 1927. Porvoo: WSOY.
- Hollo, Juho A. (1918).
Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Edellinen osa. 2. painos. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho A. (1931).
Itsekasvatus ja elämisen taito.
Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho A. (1932).
Mielikuvitus ja sen kasvataminen. Jälkimmäinen osa. 2. painos. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hollo, Juho A. (1959).
Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteen. 5. painos. Porvoo, Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hughes, Donald J. (2008).
Maailman ympäristöhistoria. Alkuteos *An Environmental History of the World: Humankind's Changing Role in the Community of Life* (2001). Helsinki: Vastapaino.
- Itkonen T.I. (1948/1984b).
Suomen lappalaiset vuoteen 1945. Toinen osa. Toinen painos. Helsinki: WSOY.
- Johnson, Mark (2008).
The meaning of the body. Teoksessa Overton, W., Müller, U. & Newman, J. L. (toim.) *Developmental perspectives on embodiment and consciousness.* New York: Lawrence Erlbaum, s. 19–43.
- Järvinen, Tomi (2009).
Voimaantumisen (empowerment) arvioinnin haasteita teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 11, 1/2009.* OKKA-säätiö. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/arkisto/2009-1/Ammatti09_Jarvinen8_17_2.pdf (Haettu 18.5.2014)
- Kallio-Tavin, Mira (2013).
Encountering the Self, Other

- and Third: Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies.* Helsinki: Aalto-yliopisto. Väitöskirja.
- Koivunen, Hannele & Marsio, Leena (2006). *Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikan eettinen ulottuvuus ja kulttuuriset oikeudet.* Opetusministeriön julkaisu 2006:50
- Koivurova, Timo & Pirjatanniemi, Elina (2014) toim. *Ihmisoikeuksien käsikirja.* Helsinki: Tietosanoma.
- Kurki, Leena (1984). *Moraalinen orientaatio – tutkimus moraalikasvatuksen yhteiskunnallisista ja yhteisöllisistä lähtökohdista.* Turku: Turun yliopiston julkaisuja C45.
- Lampinen, Osmo (2008). *Touko Voutilainen; ajattelija ja koulunuudistaja.* Tiedepolitiikka 3/08.
- Lehtovaara, Maija (2007). *Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen.* Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. s. 587–611
- Monni, Kirsi (2004). *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999.* Acta Scenica 15.
- Muukka-Marjovuori, Alma (2014). *Taidetunteen kasvattaminen.*
- Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral Dissertations 132/2014.
- Niemelä, Anna (2009). *”Joutuu vähän taisteleen”.* Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 29/2007
- Niemelä, Seppo (2011). *Sivistymisen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa.* Kuopio: Snellman-instituutin A-sarja 25. Väitöskirja.
- Niiniskorpi, Soile (2009). *Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana.* Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 94. Väitöskirja.
- Oliver, Michael (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice.* London: MacMillan.
- Ortega y Gasset, Jose (1961). *The Modern Theme.* New York: Harper & Row.
- Paakkari, Antti (2011). *Koulusta maailmaan. Mitä freireläisyys koulussa tarkoittaa?* Teoksessa Pallasmaa, Jarno (toim.) *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja.* Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 264–274.
- Pirjatanniemi, Elina (2014). *Vammaisten henkilöiden ihmisoikeudet.* Teoksessa Koivurova, Timo & Pirjatanniemi, Elina (toim.) *Ihmisoikeuksien*

- käsikirja*. Helsinki:
Tietosanoma. s. 270–297
- Platon (1999).
Valtio. Teoksessa *Platon teokset*. Neljäs osa. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Pohjakallio, Pirkko (2005).
Miksi kuvista? – koulun kuvataideopetuksen muutuvat perustelut. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60. Väitöskirja.
- Pääjoki, Tarja (2004).
Taide kulttuurisena kohtaupaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä studies in humanities 28. Jyväskylä University Printing House.
- Rainer, Oskar (1925).
Musikalische Graphik: Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmonien. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Rauhala, Lauri (2005)
Ihmiskäsitys ihmistyössä. Alkuteos 1983. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (2005).
Ihminen kulttuurissa kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri (2009).
Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Alkuteos 2005. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, Pauli (2007).
Taiteen vapaus perusoikeutena. Helsinki: Taiteen keskus-toimikunta, Tutkimusyksikön julkaisuja 33.
- Read, Herbert (1970/1943).
Education through Art. London: Faber and Faber.
- Rehberger, Tobias (2001).
Tobias Rehberger. 005–000 [Pocket Dictionary]. Matzner, Florian (toim.) Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.
- Rieser, Richard (2011)
Mustat lasit – Vammaisuus valkokankaalla ja televisiossa. Kääntänyt Purhonen, Sanni & Räsänen, Idaliina. Alkuteos 2004. Helsinki: Into Kustannus.
- Rostila, Ilmari (2001).
Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. Jyväskylän yliopisto.
- Runeberg, Enni (1934).
Viiva muoto ja väri. Piirustuksen opetus. Helsinki: WSOY.
- Saito, Yuriko (2007).
Everyday Aesthetics. New York: Oxford University Press Inc.
- Schiller, Friedrich (1794–5/1967).
Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger, Ankündigung der "Horen" und letzte verbesserte fassung. München.
- Sederholm, Helena (1994).
Vallankumouksia Norsunluutornissa. Modernismin synnystä avantgarden kuolemaan. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja n:o 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Sedlmayr, Hans (1968).
Modernin taiteen vallankumous. Alkuteos *Die Revolution der*

- Modernen Kunst* (1955).
Suomentanut Marja Leena Wegelius. Porvoo: WSOY.
- Sivonen, Pauli (2014).
Eija-Liisa Ahtila: metsässä on lintu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Somerkivi, Pirjo (2000).
Olen verkon silmässä kala. Vammaisuus, kuntoutuminen ja selviytyminen sosiaalisen tuen verkostoissa. Kuopio: Kuopin yliopisto.
- Speed, Harold (1924).
Piirustus taitona ja tieteenä. Alkuteos *The Practice and Science of Drawing* (1913). Suomentanut Hilka Finne. London: Seeley, Service & Co.
- Spengler, Oswald (2002).
Länsimaiden perikato – maailmanhistorian morfologian ääriviivoja. Lyhennetty laitos, 5. painos. Alkuteos *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* (1918, 1922). Suomentanut Yrjö Massa. Tammen klassikkopokkarit. Helsinki: Tammi. S. 87–92 ja 229–266
- Suoranta, Juha (2005).
Radikaali kasvatusta: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, Leena (1990).
Yksilön merkitys koulun kehittämis toiminnassa. Touko Voutilainen ajattelija ja rehtorina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 68/1990.
- Tuomikoski-Leskelä, Paula (1979).
Taidekasvatusta Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (2007) (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura 29.
- Törnudd, Lilli (1907).
Piirustuksen opetuksesta ulkomailla. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli (1909).
Kouluhallituksen kansanopetusosaston 1. Arkisto: matkakertomukset (1886–1940)
- Törnudd, Lilli (1922).
Taideopetuksesta. Stylus 11/1922, 38–40
- Törnudd, Lilli (1925).
Skrivundervisningen, baserad på nya psykologiska och fysiologiska principer. Stylus 13/1925, 87–91.
- Törnudd, Lilli (1926).
Kuvaanto-opetuksen metodikka. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli (1929).
Käsitöihin sovellettua sommittelutaidetta. Jyväskylä: Gummerus.
- Valkeapää, Leena (2011).
Luonnossa, vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Väitöskirjat. Helsinki: Maahenki.
- Valkeapää, Nils-Aslak (1974).
Gida ijat čuovgadat. Oulu: omakustanne.
- Valkeapää, Nils-Aslak (1976).
lávlo vizar biello-cizaš.

- Sabmelaš-doaimahus
& Áillohaš.
- Valkeapää, Nils-Aslak (1980).
Kevään yöt niin valoisat.
Alkuteos *Gida iijat čuovga-*
dat (1974). Suom. A. Rosell.
Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valkeapää, Nils-Aslak (1981).
Ádjaga silbasuonat. Kemi:
Vuoijuš.
- Valkeapää, Nils-Aslak (1992).
Aurinko, Isäni. Tekstiosa teok-
sesta *Beáivi, Ahččážan* (1988).
Suom. Pekka Sammallahti.
Guoavdageaidnu (Kautokeino,
Norja): DAT.
- Valkeapää, Nils-Aslak (2001).
Eanni, Eannážan. Guoavda-
geaidnu (Kautokeino, Norja):
DAT.
- Valorinta, Väinö (1917).
Tyypillinen piirustus. Porvoo.
- Vehmas, Simo (2012).
Vammaisuus kulttuurisena
konstruktiona teoksessa
Honkasalo, Marja-Liisa &
Salmi, Hannu (toim.) *Terveyttä*
kulttuurin ehdoilla. Näkökulmia
kulttuuriseen terveystutkimuk-
seen. k&h, Kulttuurihistoria,
Turun yliopisto. s. 269–289
- Viljo, Eeva-Maija (1984).
Jyväskylän seminaarin piirus-
tuksenopetus 1863–1898:
piirustuksenopetuksen asema
cygnaeuslaisessa työkoulussa.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopis-
ton taidehistorian laitoksen
julkaisuja 1.
- Voutilainen, Touko (1965).
Kevytmielisesti.
Elämänfilosofista ajattelua arki-
sista asioista. Jyväskylä:
K. J. Gummerus osakeyhtiö.
- Voutilainen, Touko (1986).
Periodiopetus peruskouluun.
Vantaa: Kunnallispaino.
- Voutilainen, Touko; Mehtäläinen, Jouko;
Niiniluoto, Ilkka (1990).
Tiedonkäsitys. Helsinki:
Kouluhallitus ja Valtion
painatuskeskus.
- Weil, Simone (2007).
Juurtuminen – Alkusoitto
ihmisvelvollisuuksien julistami-
selle. Alkuteos *L'Enracinement*
(1949). Suomentanut Kaisa
Kukkola. Niin & näin.
- Wurm, Erwin (2006).
The Artist who swallowed the
World. Museum Moderner
Kunst Stiftung. Hatje Cantz
Verlag, MUMOK Ludwig
Wien.

- Dreyfus, Hubert (1996). *The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment*. The Electronic Journal of Analytic Philosophy, 4, Spring 1996. <http://ejap.louisiana.edu/ejap/1996.spring/dreyfus.1996.spring.html> (Haettu 12.6.2014).
- Haveri, Minna (2013a). *Raportti Luovat erot –hankkeen taidetyötoimintamallista*. Kuopion pilottistudio. http://www.msl.fi/kulttuuritoiminta/muuttiedostot/luovat_erot_raportti_2013_Final_print_14.11.2013_v2.pdf (Haettu 31.5.2014).
- Haveri, Minna (2013b). *ITE-museon erityistaidetoiminta. Raportti kokeilu- ja kehittämisvaiheesta 2012–2013*. Kokkola: K.H. Renlundin museo. http://www.msl.fi/kulttuuritoiminta/muuttiedostot/kokkola_raportti_15.11_low.pdf (Haettu 31.5.2014).
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948). http://www.ihmisoi-keudet.net/uploads/materiaali/YK_Ihmisoikeuksien%20julistus.pdf (Haettu 17.5.2014).
- Kallinen, Yrjö (1969). Esitelmä 18.4.1969: *Elämän syvyysaspektin arviointia*. 2011 <http://tajunta.net/blog/yrjo-kallinen-elaman-syvyysaspektin-arviointia/#.U5maci89bA> (Haettu 12.6.2014).
- Koivisto, Mikko (2013). *Disabling Empowerment : The Powerless Subject in the Empowerment. Rhetoric of Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto-yliopisto, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. Taiteen maisterin opinnäyte. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11426> (Haettu 31.5.2014).
- Kynnys ry (2014). <http://www.kynnys.fi/kynnys/etusivu.html> (Haettu 17.5.2014).
- Lummaa, Karoliina (2012). *Kohti luontokulttuurien kaninkolaa. Ekokriittisiä huomioita Pekka Jylhän jänisteoksista*. Kulttuurilehti Mustekala. Mustarinda teemanumero 3/12. <http://www.mustekala.info/node/35773> (Haettu 5.6.2014).
- McNaughton, David (1996). *British moralists of the eighteenth century: Shaftesbury, Butler, and Price*. <philosophy.fsu.edu/.../McNaughton%20in%20S.Brown...>(Haettu 4.12.2013).
- Rastas, Marja ja Sederholm, Helena (2014). *Uusi koulu voisi olla aidosti monialainen*. HS 10.2.2014. <http://www.hs.fi/mielipide/Uusi+koulu+voisi+olla+aidosti+monialainen/a1391921718969> (Haettu 19.5.2014).
- Rogoff, Irit (2008). *Turning*. e-flux journal, November 2008. <http://www.e-flux.com/journal/turning/> (Haettu 19.5.2014).

- Rydman, Kari (2010). *Suurmiehet ovat pieniä tapellessaan*. <http://karirydman.blogspot.fi/2010/05/suurmiehet-ovat-pienia-tapellessaan.html> (Haettu 12.6.2014).
- Rydman, Kari (päiväämätön). *Muistoja nuoruuteni korkeakoulusta*. <http://www.sci.fi/~s151036j/sadut/yhtenais.htm> (Haettu 12.6.2014).
- Salonen, Mari (2012). *Erityiskuvataidekasvatus*. Helsinki: Aalto-yliopisto. Taiteen maisterin opin näyte. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201308107473> (Haettu 16.5.2014).
- Siitonen, Juha (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf> (Haettu 16.5.2014).
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2007). *Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Vammaisia tulee kohdella samalla tavalla kuin muita ihmisiä*. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2007:4 (selkokielii). <http://www.kynnys.fi/images/stories/Lakinetti/yk-sopimus.solkokielell.pdf> (Haettu 15.5.2014).
- Tuiskuvaara, Tea (2014). *Taiteilija: etuliitteellä vai ilman?* Lapin yliopisto. Taidekasvatuksen Pro gradu -työ. <http://www.doria.fi/handle/10024/96445> (Haettu 16.5.2014).
- Tuovinen, Taneli (2010). *Taiteellisen toiminnan tärkeäksi puhumisesta*. Taiteen alan verkkolehti Synnyt 4/2010. (s. 120–131) https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010tuovinen.pdf?version=1&modificationDate=1348576610000&api=v2 (Haettu 5.9.2014).
- Tuovinen, Taneli (2012). *Taiteellisen toiminnan vaikuttavuudesta*. Taiteen alan verkkolehti Synnyt 2/2012. (s. 18–25) <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/72901592/Tuovinen.pdf?version=2&modificationDate=1359103586000&api=v2> (Haettu 5.9.2014).
- Varto, Juha (2007). *Ihmisen seuraaminen*. Synnyt 4/2007, 15–28. <http://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/Home> (Haettu 3.3.2014).
- Varto, Juha (2008a). *Kohti taiteellista ajattelamista*. Synnyt 2/2008, 68 – 86. <http://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/Home> (Haettu 3.3.2014).
- Varto, Juha (2008b). *Taiteellisesta ajattelemisesta*. Synnyt 3/2008, 46–68. <http://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/Home> (Haettu 3.3.2014).